

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Tereza Hasserová

## **Komunikační chování žáků a učitele na základní škole speciální**

Communicative behaviour of pupils and a teacher in a primary special  
pedagogical school

Praha 2021

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D  
Konzultantka: Mgr. Kamila Homolková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala především paní Mgr. Kamile Homolkové za její cenné rady, velmi vsřtícný přístup a obětavou pomoc při vypracování této diplomové práce. Díky patří také paní doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za její cenné rady.

Děkuji také žákům a učitelům základní školy speciální, ve které výzkum probíhal. Ráda jsem s nimi trávila čas a chvíle strávené s nimi mě mnohému naučily.

Velké poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala. Můj nejosobnější dík patří mé babičce, která ve mě vždy věřila.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. května 2021

Jméno a příjmení

**Klíčová slova (česky):**

komunikace, český jazyk, vzdělávání, základní škola, speciální pedagogika

**Klíčová slova (anglicky):**

communication, Czech language, education, primary school, special pedagogy

## **Abstrakt (česky)**

*Cílem této diplomové práce je vypořádat, jak probíhá komunikační chování mezi učitelem a žáky s poruchami autistického spektra a s mentálním postižením na základní škole speciální. Výzkum je založen především na analýze audio nahrávek verbální složky komunikace pedagogického týmu a žáků. Analýza je doplněna o jevy z oblasti neverbální složky komunikace pedagogického týmu a žáků, které byly zaznamenávány výzkumníci. V teoretické části jsou zahrnuty informace o mentálním postižení, jeho etiologii a klasifikaci, dále pak o poruchách autistického spektra, jeho etiologii, klasifikaci a charakteristických problémových oblastech. Největší prostor je věnován narušení v oblasti komunikace u dětí s poruchami autistického spektra. Také popisují pedagogickou komunikaci na základní škole speciální. Experimentální část obsahuje analýzy komunikačního chování učitelů a žáků s mentálním postižením a s poruchami autistického spektra, které bylo pozorováno v rámci pěti vyučovacích hodin řečové výchovy. Dále výzkum zahrnuje také analýzu dvou pracovních listů, které byly vypracovány žáky s poruchami autistického spektra a s mentálním postižením.*

## **Abstract (in English)**

*The aim of this diploma thesis is focused on observation of communication behaviour between the teacher and pupils with autistic disorder spectrum and mental disability from the special primary school. The research is based on the analysis of audio recordings of verbal communication of pedagogical team and pupils. The nonverbal phenomena of this communication which were recorded by researcher is appended to this analysis. The theoretical part consists the information of mental disability and its etiology and classification as well as the information of autistic disorder spectrum and its etiology, classification and characteristic problematic domains. The most comprehensive part of this thesis deals with disruption of communication between children with autistic disorder spectrum. I also describe the pedagogical communication on the special primary school. The experimental part consists the analysis of communication behaviour of the teachers and pupils with mental disability and autistic disorder spectrum which was observed during five lessons of language education. The research also consists the analysis of two works sheets which were worked out by pupils with autistic disorder spectrum and mental disability.*

## Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ .....</b>	<b>13</b>
2.1	DEFINICE POJMU .....	13
2.2	ETIOLOGIE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ .....	16
2.3	KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE.....	18
2.3.1	<i>Lehká mentální retardace .....</i>	<i>18</i>
2.3.2	<i>Středně těžká mentální retardace.....</i>	<i>20</i>
2.3.3	<i>Těžká mentální retardace.....</i>	<i>21</i>
2.3.4	<i>Hluboká mentální retardace .....</i>	<i>22</i>
2.4	MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A AUTISMUS.....	22
<b>3</b>	<b>CHARAKTERISTIKA OSOB S PAS .....</b>	<b>24</b>
3.1	HISTORICKÉ HLEDISKO A ETIOLOGIE .....	24
3.2	KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	25
3.3	PROBLÉMOVÉ OBLASTI .....	31
3.3.1	<i>Sociální interakce a sociální chování .....</i>	<i>31</i>
3.3.2	<i>Komunikace.....</i>	<i>34</i>
3.3.3	<i>Představivost a hra .....</i>	<i>35</i>
<b>4</b>	<b>KOMUNIKACE .....</b>	<b>37</b>
4.1	DEFINICE POJMU .....	37
4.2	SOCIÁLNÍ STYK.....	39
4.3	PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE .....	40
4.3.1	<i>Role pedagogické komunikace u dětí s PAS.....</i>	<i>42</i>
4.3.2	<i>Účastníci pedagogické komunikace .....</i>	<i>43</i>
<b>5</b>	<b>SPECIFIKA KOMUNIKACE DĚTÍ S PAS.....</b>	<b>46</b>
5.1	NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST .....	46
5.2	NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE DĚTÍ S PAS.....	46
5.3	VERBÁLNÍ KOMUNIKACE DĚTÍ S PAS.....	49
<b>6</b>	<b>KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM.....</b>	<b>54</b>
6.1	STRUKTUROVANÉ VYUČOVÁNÍ S VIZUÁLNÍ DOPOMOCÍ .....	54
6.1.1	<i>Čas .....</i>	<i>54</i>

6.1.2	<i>Prostor</i> .....	54
6.1.3	<i>Motivace a odměna</i> .....	55
6.2	<b>VIZUALIZACE A INDIVIDUALIZACE V KOMUNIKACI</b> .....	56
6.3	<b>METODICKÉ POKYNY</b> .....	57
6.3.1	<i>Mimoslovní pokyny</i> .....	57
6.3.2	<i>Slovní pokyny</i> .....	59
6.4	<b>NEŽÁDOUCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ</b> .....	60
7	<b>ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM A MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM</b> .....	62
7.1	<b>ŠKOLNÍ DOCHÁZKA</b> .....	62
7.2	<b>ŘEČOVÁ VÝCHOVA</b> .....	65
8	<b>VÝZKUM KOMUNIKAČNÍHO CHOVÁNÍ UČITELE A ŽÁKŮ NA ZŠ SPECIÁLNÍ</b> .....	67
8.1	<b>METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	67
8.2	<b>POZOROVÁNÍ</b> .....	68
8.3	<b>POČÁTEK VÝZKUMU</b> .....	70
8.4	<b>VÝZKUMNÝ VZOREK</b> .....	71
8.5	<b>PEDAGOGICKÝ TÝM</b> .....	73
8.6	<b>CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ</b> .....	74
8.7	<b>PRŮBĚH NAHRÁVÁNÍ</b> .....	75
8.8	<b>PRŮBĚH VÝZKUMU V OBDOBÍ KARANTÉNY</b> .....	76
8.9	<b>ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	77
8.10	<b>OZNAČENÍ OSOB A ŘAZENÍ REPLIK</b> .....	78
8.11	<b>DALŠÍ PRAVIDLA</b> .....	78
9	<b>PRVNÍ ANALYZOVANÁ HODINA</b> .....	80
9.1	<b>ZÁZNAM HODINY</b> .....	80
9.2	<b>ANALÝZA AUDIO ZÁZNAMU</b> .....	81
9.3	<b>SHRNUTÍ</b> .....	83
10	<b>DRUHÁ ANALYZOVANÁ HODINA</b> .....	85
10.1	<b>ZÁZNAM HODINY</b> .....	85
10.2	<b>ANALÝZA AUDIO ZÁZNAMU</b> .....	86

10.3	SHRNUTÍ.....	89
11	TŘETÍ ANALYZOVANÁ HODINA .....	90
11.1	ZÁZNAM HODINY .....	90
11.2	ANALÝZA AUDIO ZÁZNAM .....	91
11.3	SHRNUTÍ.....	94
12	ČTVRTÁ ANALYZOVANÁ HODINA .....	95
12.1	ZÁZNAM HODINY .....	95
12.2	ANALÝZA AUDIO ZÁZNAMU.....	96
12.3	SHRNUTÍ.....	99
13	PÁTÁ ANALYZOVANÁ HODINA.....	101
13.1	ZÁZNAM HODINY .....	101
13.2	ANALÝZA AUDIO ZÁZNAMU.....	102
13.3	SHRNUTÍ.....	104
14	VÝUKA ŽÁKŮ Z VÝZKUMNÉ TŘÍDY V ZŠ SPECIÁLNÍ V OBDOBÍ KARANTÉNY .....	106
14.1	UČITELKY HODNOTÍCÍ PRÁCI S DĚTMI V OBDOBÍ KARANTÉNY	106
14.2	DOPORUČENÍ RODIČŮM.....	107
14.3	TEMATICKÝ PLÁN.....	108
14.4	RODIČE HODNOTÍCÍ PRÁCI S DĚTMI V OBDOBÍ KARANTÉNY..	109
15	PRACOVNÍ LISTY .....	111
15.1	ROČNÍ OBDOBÍ – JARO.....	111
15.2	ZVÍŘATA .....	113
15.3	SHRNUTÍ.....	115
16	ZÁVĚR.....	116
17	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	121
18	SEZNAM PŘÍLOH.....	127
	PŘÍLOHA 1 – INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	I
	PŘÍLOHA 2 – UKÁZKY Z 1. ZÁZNAMU (ŘÍJEN 2019).....	II
	PŘÍLOHA 3 – PRACOVNÍ LIST – MĚSÍCE.....	XI



<b>PŘÍLOHA 4 – UKÁZKY Z 2. ZÁZNAMU (LISTOPAD 2019) .....</b>	<b>XII</b>
<b>PŘÍLOHA 5 – PRACOVNÍ LIST – POŠTA.....</b>	<b>XX</b>
<b>PŘÍLOHA 6 – UKÁZKY Z 3. ZÁZNAMU (PROSINEC 2019) .....</b>	<b>XXI</b>
<b>PŘÍLOHA 7 – ČERT A KÁČA.....</b>	<b>XXVIII</b>
<b>PŘÍLOHA 8 – PRACOVNÍ LIST – ČERT A KÁČA .....</b>	<b>XXIX</b>
<b>PŘÍLOHA 9 – UKÁZKY ZE 4. ZÁZNAMU (LEDEN 2020).....</b>	<b>XXX</b>
<b>PŘÍLOHA 10 – PRACOVNÍ LIST – NAKUPOVÁNÍ .....</b>	<b>XXXIX</b>
<b>PŘÍLOHA 11 – UKÁZKY Z 5. ZÁZNAMU (ÚNOR 2020) .....</b>	<b>XL</b>
<b>PŘÍLOHA 12 – PRACOVNÍ LIST – POVOLÁNÍ.....</b>	<b>LI</b>
<b>PŘÍLOHA 13 – ZÁZNAMOVÝ DENÍK .....</b>	<b>LIV</b>
<b>PŘÍLOHA 14 – PRACOVNÍ LIST – JARO – ONDŘEJ .....</b>	<b>LV</b>
<b>PŘÍLOHA 15 – PRACOVNÍ LIST – JARO – DAVID .....</b>	<b>LVII</b>
<b>PŘÍLOHA 16 – PRACOVNÍ LIST – JARO – JÁCHYM .....</b>	<b>LIX</b>
<b>PŘÍLOHA 17 – PRACOVNÍ LIST – JARO – ADAM.....</b>	<b>LX</b>
<b>PŘÍLOHA 18 – PRACOVNÍ LIST – ZVÍŘATA – ONDŘEJ .....</b>	<b>LXII</b>
<b>PŘÍLOHA 19 – PRACOVNÍ LIST – ZVÍŘATA – DAVID .....</b>	<b>LXVII</b>
<b>PŘÍLOHA 20 – PRACOVNÍ LIST – ZVÍŘATA – JÁCHYM .....</b>	<b>LXXI</b>
<b>PŘÍLOHA 21 – PRACOVNÍ LIST – ZVÍŘATA – ADAM.....</b>	<b>LXXV</b>

## **SEZNAM ZKRATEK**

**PAS** – poruchy autistického spektra

**MP** – mentální postižení

**LMR** – lehká mentální retardace

**SMR** – středně těžká mentální retardace

**TMR** – těžká mentální retardace

**HMR** – hluboká mentální retardace

**WHO** – World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

**IQ** – intelligence quotient – inteligenční kvocient

# 1 Úvod

Tato diplomová práce se zabývá komunikačním chováním učitele a žáků na základní škole speciální. Práce se zaměřuje především na děti s poruchami autistického spektra (dále PAS) a s mentálním postižením (dále MP). Děti s postižením jsou individuální osobnosti, které obohacují naši společnost. Jejich specifická však často nebývá společností pozitivně přijímána. Dle mého názoru bychom si však měli vážit toho, že náš svět obývá množství různorodých osobností a měli bychom se naučit jeden s druhým komunikovat. Právě k tomuto cíli se snaží přispět tato diplomová práce.

V teoretické části se budu věnovat mentálnímu postižení, jeho etiologii a kvalifikaci jednotlivých stupňů tohoto postižení. Pozornost bude věnována definici tohoto postižení z hlediska různých přístupů. Při klasifikaci postižení bude věnována největší pozornost středně těžké mentální retardaci a lehké mentální retardaci, protože právě žáci s těmito stupni mentálního postižení jsou účastníky mého výzkumu. Další kapitola se bude věnovat charakteristice osob s PAS. Stručně bude zmíněno historické pozadí a etiologie tohoto postižení. Poté se zaměřím na klasifikaci poruch autistického spektra a na problémové oblasti, které jsou s tímto postižením spojeny. Více se budu věnovat oblastem sociální interakce a sociálního chování, dále pak představitosti a hře u osob s PAS.

Komunikaci věnuji samostatnou kapitolu, jelikož se jedná o stěžejní téma této diplomové práce. Nejdříve definuji komunikaci z různých hledisek, poté uvedu, jaká jsou specifika pedagogické komunikace. Dále se zaměřím na poruchy v oblasti komunikace u žáků s PAS v její verbální i neverbální složce. Komunikaci mezi učitelem a žákem bude věnována zvláštní kapitola. V ní budu definovat strukturované vyučování a jeho specifika. Strukturované vyučování značně ovlivňuje komunikaci mezi učitelem a žákem na základní škole speciální. Vymezení prostoru a času nahrazuje v komunikaci organizační složku komunikace mezi učitelem a žákem. Pro žáky s PAS je důležitá také individualizace a vizualizace v rámci vyučovacího procesu, těm budou věnována další podkapitola. Dále uvedu podkapitolu zaměřenou na metodické pokyny učitele, které jsou typické při práci s dětmi s PAS a nakonec se zaměřím také

na problémové chování dětí s PAS a na metody, které pomáhají učitelům adekvátně na problémové chování reagovat.

Poslední kapitolu teoretické části věnuji možnostem vzdělávání osob s PAS a s MP. Jelikož výzkum probíhal v rámci předmětu řečová výchova, také definuji řečovou výchovu, jak je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělávání základní škola speciální.

Hlavní část této diplomové práce tvoří experimentální část, která zachycuje výzkum komunikačního chování učitele a žáků na základní škole speciální. Výzkum probíhal od října 2019 do května 2020 v rámci řečové výchovy. Na začátku výzkumu byly určeny výzkumné otázky, tedy jaké jsou komunikační projevy žáků, jak žáci reagují na učitele, jak se žáci komunikačně zapojují do výuky, jak zpětně na žáky reaguje učitel. Hlavním cílem diplomové práce je prozkoumat specifika komunikačního chování žáků, kteří jsou vzdělávání pomocí odlišných osnov, ale věkem jsou rovni žákům druhého stupně základních škol a středních škol intaktní populace. Výzkum probíhal v období od října 2019 do května 2020 ve třídě, kterou navštěvovalo sedm žáků. Výzkumné šetření však bylo v březnu roku 2020 narušeno epidemií koronaviru, která zapříčinila uzavření škol, proto bylo v realizaci výzkumu pokračováno prostřednictvím zasílání pracovních listů výzkumníci žákům a prostřednictvím rozhovorů s rodiči a s třídní učitelkou. Stěžejní část výzkumu však tvoří pět nahrávek vyučovacích hodin, které byly pořízeny v období od října 2019 do února 2020. Získaná data byla transkribována dle zásad transkripce korpusu DIALOG a zanalyzována. Analýzy tvoří stěžejní část této diplomové práce. Na začátku analýzy je vždy uveden také plán vyučovací hodiny, samotná analýza je dělena na dvě části, tedy na komunikaci v rámci *rozhovoru v kruhu* a na komunikaci při *samostatné práci*. Vždy je opatřena také shrnutím jevů z oblasti komunikace, které byly v hodině zaznamenány.

V období karantény pak byly žákům poslány dva pracovní listy s úkoly, jejichž hlavním účelem bylo rozvíjet cíle řečové výchovy. Pracovní listy byly po domluvě s třídní vyučující posílány pouze čtyřem žákům z výzkumného vzorku. Analýza obou pracovních listů je zakončena shrnutím výsledků výzkumu. Závěr této diplomové práce obsahuje celkové shrnutí výsledků výzkumu.

## 2 Mentální postižení

Mentální postižení se může objevit u mnoha diagnóz, ale často bývá spojeno s poruchami autistického spektra. Tato diplomová práce obsahuje výzkum, který je zaměřený na komunikaci žáků s PAS a s MP. V této kapitole se zabývám mentálním postižením. První definuji pojem a uvádím etiologii postižení. Nakonec klasifikuji jednotlivé stupně mentální retardace. V poslední podkapitole je uvedeno propojení mezi poruchami autistického spektra a mentální retardací.

### 2.1 Definice pojmu

Mentální retardaci podle Valenty (2012, s. 31) „lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“

Valenta (2012, s. 28–29) zmiňuje, že termín mentální retardace je postupně nahrazován pojmem mentální postižení. V minulosti jsme se mohli setkat s velkým množstvím termínů, které toto postižení označovaly (např. slaboduchý, slabomyslný, intelektově vadný, mentálně opožděný atd.), postupem času však získávaly pejorativní charakter, proto bylo potřeba terminologii obměňovat. Autor píše, že dnes se tedy prosazuje označení „mentální postižení“, které však pro některé západní země není stále dostatečně „zjemnělé“, proto například vlivná americká asociace pečující o osoby s mentálním postižením vyměnila název AAMR (American Association for Mental Retardation) za AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)<sup>1</sup>. Místo „Mental Retardation“ tedy název obsahuje „Mental Disabilities“ (Valenta 2012, s. 28). Dále Valenta (2012, s. 29) uvádí, že v některých anglicky hovořících zemích bychom se také mohli setkat s pojmem „learning difficulty“ (výukové těžkosti).

---

<sup>1</sup> American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Dostupné z: <https://www.aaid.org/> [cit. 2020-12-1]

Pojetí pojmu mentální postižení je však chápáno širěji. Dle *Slovníku speciálněpedagogické terminologie* (2016) je termín mentální postižení „považován za širší, nejobecnější, zastřešující pojem, který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85<sup>2</sup> čili v pásmu mentální retardace a osoby v hraničním pásmu mentální retardace“ (Kroupová, 2016, s. 266).

Valenta (2012, s. 30) definuje mentální postižení v publikaci *Mentální retardace* (2012) jako „širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávání či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“

Definovat mentální retardaci je velmi obtížné kvůli celé řadě faktorů, dle kterých je na mentální retardaci nahlíženo z pohledu různých přístupů. Můžeme na ni nahlížet například z hlediska biologického, psychologického, sociálního, pedagogického a právního.

V našem prostředí je nejrozšířenější definice Dolejšího (1973), využívaná v psychopedii, tedy ve speciálně pedagogické disciplíně, pro kterou jsou lidé s MP prioritou<sup>3</sup>. Dolejší (1973, cit. dle Bendová, Zíkl, 2011, s. 38) popisuje mentální retardaci jako „vývojovou poruchu integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohrazeností a celkovou subnormální inteligencí, závislou na některých z těchto činitelů: na nedostatečných genetických vloh; na porušeném stavu automaticko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních fyzických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace a stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.“

---

<sup>2</sup> Do skupiny lidí s IQ pod 85 spadají osoby s mentální retardací a osoby patřící do hraničního pásma mentální retardace (Kroupová a kol., 2016, s. 266). Samotná mentální retardace zahrnuje osoby s IQ pod 70 (Kroupová a kol., 2016, s. 266).

<sup>3</sup> Předmětem zkoumání psychopedie je dle Valenty a Müllera (2004, s. 5) „nejen mentální postižení a jiné duševní postižení, ale především mentálně retardovaný či jinak duševně postižený klient a jeho enkulturace, tj. socializace v nejširším slova smyslu.“

Obecně nejrozšířenější definicí je definice podle Černého, kterou poprvé vydalo UNESCO v roce 1983. Ta popisuje mentální retardaci „jako pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti“ (Slowík, 2007, s. 110).

Thorová (2006, s. 284) popisuje mentální retardaci jako „stav, při kterém nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka. Myšlení, řečové a často i pohybové a sociální dovednosti, jejichž úroveň lze měřit standardizovanými psychometrickými testy, jsou oproti průměru výrazně sníženy (minimálně o dvě směrodatné odchylky). Lidé s mentální retardací mají potíže s adaptací a flexibilitou myšlení. Retardace přináší také behaviorální, sociální i emocionální problémy.“ Dále pak Thorová (2006, s. 285) dodává, že postižení mentální retardací je trvalé.

Švarcová-Slabinová (2011, s. 29) uvádí, že mentální retardací „nazýváme trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku.“ Stejně jako Thorová (2006) dodává, že se jedná o trvalý stav, který je způsoben nedostatečností nebo poškozením mozku (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 30).

Švarcová-Slabinová (2011, s. 28) také píše, že „za mentálně retardované (postižené) lze považovat takové jedince (děti, mládež a dospělé), u nichž dochází k zastavování vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností.“ Autorka upozorňuje na to, že osoby s MP jsou lidé s vlastními charakteristickými osobnostními rysy. Projevuje se u nich však několik společných znaků, jejichž podoba je závislá „na hloubce a rozsahu mentální retardace, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace“ (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 28).

Švarcová-Slabinová (2003, s. 35) pak uvádí, čím se mentální retardace klinicky projevuje, patří sem například: „zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudku; snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů; snížená mechanická a zejména logická paměť; též

pozornost, nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování; poruchy vizuomotorické a pohybové koordinace; impulzivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování, citová vzrušivost; sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“; opožděný psychosexuální vývoj; nerovnováha aspirací a výkonů; zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí; poruchy v interpersonálních vztazích a v komunikaci; snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům“ a další znaky (Švarcová-Slabinová, 2003, s. 35).

Je vždy důležité mít na paměti, že lidé s MP obohacují rozmanitost osobností žijících na naší planetě. Jsou to osobnosti se specifickými vlohami, s vlastními lidskými potřebami a s problémy. Pokud jim to míra postižení dovoluje, tak se snaží být právoplatnými členy naší společnosti v pracovní oblasti. Bendová (2011, s. 9) uvádí, že v populaci žije přibližně 3–4 % osob s mentálním postižením. V České republice pak žije přibližně 300 000 jedinců s touto diagnózou.

Švarcová-Slabinová (2011, s. 29) upozorňuje, že je velmi důležité, aby specializovaná zařízení mentální retardaci správně rozpoznala. Může se totiž stát, že jsou osoby, u kterých došlo k zaostávání vývoje rozumových schopností z jiných důvodů, než je poškození mozku, diagnostikovány jako lidé s MP. Důvodem zaostávání rozumových schopností však může být pouze výchovné zanedbávání dětí, jejichž nervové procesy však probíhají zcela normálně a nedošlo u nich ani k organickému poškození mozku. Dříve se označoval opožděný vývoj z důvodu sociálního a výchovného zanedbávání pseudooligofrenie. Dále Švarcová-Slabinová (2011, s. 29) píše, že relativně rychle dochází k určité nápravě opožděného vývoje, pokud je zajištěno lepší výchovné působení. Tyto děti mají být zařazeny do běžných škol.

## **2.2 *Etiologie mentálního postižení***

Mentální retardace bývá zapříčiněna součinností více faktorů, může být způsobena příčinami vnějšími/exogenními i vnitřními/endogenními. Mezi vnitřní/endogenní faktory patří dědičnost, příčiny mentální retardace jsou tedy genetické. Vnější/exogenní faktory mohou být příčinou poškození mozku plodu či dítěte. Postižení se může objevit v průběhu početí, prenatálního období, porodu, perinatálního období a v raném dětství (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 42).



Švarcová-Slabinová (2011, s. 42) upřesňuje, že nejčastější příčiny bývají „infekce a intoxikace (prenatální infekce – např. zarděnková embryopatie, postnatální infekce – např. zánět mozku, intoxikace – např. toxemie matky nebo otrava olovem), následky úrazu nebo fyzikálních vlivů (mechanické poškození mozku při porodu), poruchy výměny látek, růstu, výživy (např. mozková lipidóza), makroskopické léze mozku – (např. novotvarem nebo degenerací), nemoci a stavy, způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (např. vrozený hydrocefalus), anomálie chromozomů (např. Downův syndrom), nezralost (stavy při nezralosti novorozence bez uvedení jiných chorobných stavů), vážné duševní poruchy, psychosociální deprivace (stavy se snížením intelektu vlivem velmi nepříjemných sociokulturních podmínek), jiné a nespecifické etiologie“. Dle autorky však tyto příčiny tvoří pouze zlomek celkových příčin vzniku mentální retardace. Velká část příčin je stále neznámá (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 42).

Valenta (2012, s. 56) také upozorňuje na vliv exogenních činitelů na narození dítěte s mentální retardací, jakými jsou onemocnění matky v těhotenství zarděnkami, chřipkou, neštovicemi, syfilidou, toxoplazmózou, listeriózou atd. Jako další exogenní patogenní činitelé uvádí rentgenové záření, nevhodné léky, chemikálie, drogy a alkohol (fatální alkoholový syndrom), které mohou ovlivnit narození dítěte s MP.

Vágnerová (2012, 290–292) dělí příčiny vzniku do kategorií genetické podmíněnosti mentální retardace (poruchy na bázi odlišného počtu nebo struktury autozomů, odlišného počtu nebo struktury pohlavních chromozomů, genovou poruchou, polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje), teratogenních faktorů (fyzikální faktory – např. vlivem nedostatku kyslíku při porodu, faktory chemické – např. léky, alkohol, drogy, biologické faktory – virové a mikrobiální) a postnatální poškození mozku (zánětlivým onemocněním, úrazem, otravou).

Švarcová-Slabinová (2011, s. 28) uvádí, že rozlišujeme mentální retardaci, která vznikla v prenatálním (období mezi početím a narozením), perinatálním (období těsně před porodem, během porodu a těsně po něm) nebo časně postnatálním období (období po narození) - tu nazýváme oligofrenie. Pak také autorka vymezuje mentální retardaci, která vznikla v důsledku poškození mozku už v průběhu života po druhém roku věku. Tu označujeme jako demenci. Její příčiny bývají různá onemocnění a úrazy mozku. Celková demence zasahuje více

či méně všechny rozumové schopnosti a částečná demence ovlivňuje jen některé složky intelektu.

## **2.3 Klasifikace mentální retardace**

Švarcová-Slabinová (2011, s. 37) uvádí, že v Mezinárodní klasifikaci nemocí, která byla vypracována Světovou zdravotnickou organizací WHO, se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace (IQ 69–50), středně těžká mentální retardace (IQ 49–35), těžká mentální retardace (IQ 34–20), hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší), jiná mentální retardace (Švarcová-Slabinová (2003, s. 40) uvádí, že se jedná o jedince, u kterých téměř nelze pro hodnocení intelektového postižení využít obvyklé metody. Jde totiž o jedince nevidomé, neslyšící nebo němé atd.), nespecifikovaná mentální retardace (Švarcová-Slabinová (2011, s. 41) ji vymezuje tak, že u lidí s tímto postižením je sice mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby mohli být jedinci s touto diagnózou zařazeni do skupiny osob s lehkým, středně těžkým, těžkým nebo hlubokým mentálním postižením).

### **2.3.1 Lehká mentální retardace**

Lidé s LMR dosahují IQ v rozmezí 69–50. Jedná se o nejrozšířenější formu. Je jí postiženo asi 80 % osob s MP (Thorová, 2006, s. 285). Příčiny vzniku mohou být způsobeny potížemi v oblasti negenetického poškození plodu, polygenní dědičnosti, nepříznivých zevních vlivů sociálních a kulturních (Pipeková in Vítková, 2004, s. 297).

Největší potíže v oblasti psychomotorického vývoje těchto dětí nastávají v prvních letech povinné školní docházky. Potíže se vyskytují v oblastech jemné a hrubé motoriky, myšlení, řeči, paměti, pozornosti a emocionální stránky. Jemná a hrubá motorika je opožděna pouze lehce a objevují se poruchy pohybové koordinace, která však může v dospělosti dosáhnout normy (Pipeková in Vítková, 2004, s. 298).

Osvojování a rozvoj řeči je v souladu s psychickými projevy řízenými vyšší nervovou činností. U dětí s LMR dochází k opožděnému vývoji řeči o 1 až 2 roky v porovnání s normou (Zezulková, 2011, s. 38). Myšlení vykazuje specifické znaky, logické myšlení je omezeno a převažuje konkretizace (Pipeková

in Vítková, 2004, s. 298). Přestože děti s LMR dosahují také schopnosti abstrahování a zobecňování, tedy jejich slova mají význam obsahových zvuků, tak nedosáhnou úrovně abstraktního myšlení intaktní populace. Deficit v abstraktním myšlení je převážně ve schopnosti usuzování, z tohoto důvodu není řeč plně rozvinuta, ale přesto plní funkci sdělovací a dorozumívací (Zezulková, 2011, s. 38). Řeč může být postihnuta v rovině porozumění řeči, slovní zásobě, gramatické stavbě i ve výslovnosti. Ve slovníku osob s mentální retardací chybí abstraktní pojmy (Pipeková in Vítková, 2004, s. 298).

Zezulková (2011, s. 38–39) píše, že potíže ve verbálním vyjadřování nastávají převážně ve chvíli, kdy lidé s LMR nemohou použít své zafixované řečové stereotypy, tedy ve stresových situacích. Nedovedou využít schopnost analogického myšlení, tedy mají potíže například s chápáním vztahů mezi opakovaně vnímanými předměty a jevy, diferenciací jejich podobnosti. Autorka dále upozorňuje, že aby dítě s LMR pochopilo vztahy, musí s předměty manipulovat. Potíže má také s pochopením gramatických pravidel a porozuměním obsahu řeči komunikačního partnera.

Zezulková (2011, s. 39) dále píše, že srozumitelnost řeči, která je závislá na schopnosti artikulace, se u lidí s LMR liší. Pokud je u nich neporušená motorika a silně vyvinuta napodobovací schopnost, tak je s velkou pravděpodobností také správně vyvinuta artikulace. Dle Zezulkové (2011, s. 39) nesrozumitelná řeč většinou bývá příčinou „opožďování vývoje jednoho z analyzátorů nebo poruchou v oblasti auditivní diferenciaci řeči, nedostatkem ve zpětné akustické kontrole, selháváním napodobovací schopnosti a omezením rozvoje v oblasti kinestetické“. Pipeková (in Vítková, 2004, s. 298) dodává, že v řeči se objevují agramatismy a velmi často trpí osoby s LMR dyslálií<sup>4</sup>.

Pipeková (in Vítková, 2004, s. 298) také upozorňuje, že pozornost a paměť je značně ovlivněna. Pozornost je povrchní, krátkodobá a nestálá. Na druhou stranu se často děti nedokážou odpoutat od předmětu nebo výrazného jevu, který

---

<sup>4</sup> Dle Lechty (2011, s. 91) se jedná nejčastěji o nesprávnou artikulaci hlásky R a sykavek. U mentálně postižených dětí může být narušena také výslovnost lehčích hlásek, tedy P, F, V.

je zaujal a svou pozornost soustředit na něco jiného. Autorka dodává, že paměť je mechanická s individuálně různou kapacitou.

Školní výuka je koncipována tak, aby byly rozvíjeny dovednosti dětí s LMR a kompenzovány jejich nedostatky. Problémy často nastávají v osvojování teoretických znalostí. Často se objevují potíže se čtením a psaním (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 37). Také nácvik běžných dovedností a návyků trvá mnohem delší dobu než u intaktní populace (Pipeková in Vítková, 2004, s. 298). Pokud se IQ osob s LMR pohybuje na horní hranici škály, mohou se lidé s LMR dále vzdělávat v konkrétních oborech a tím se připravit na budoucí zaměstnání. Jejich pracovní pozice by však měla vyžadovat spíše praktické schopnosti než teoretické znalosti. Většina jedinců je schopna se o sebe postarat v běžných situacích každodenního života, jako jsou například běžné praktické domácí práce, mytí, oblékání, hygienické návyky nebo příprava jídla (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 38).

V emocionální oblasti záleží na temperamentu dítěte. Někteří jedinci mohou být zakřiknutí, jiní naopak upovídaní a sebevědomí. Na socializaci dětí mají velký vliv výchovné působení a rodinné prostředí. Jejich schopnost uplatnit se ve společnosti ovlivňuje emoční a sociální zralost (Pipeková in Vítková, 2004, s. 298).

U osob s LMR se můžou projevit příbuzné chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování a tělesné postižení (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 38).

### 2.3.2 Středně těžká mentální retardace

Lidé se SMR mají inteligenční kvocient mezi 49–35. Tvoří asi 12 % osob s MP. Příčiny postižení bývají nejčastěji organické. Mohou a nemusí mít dědičný základ. Psychomotorický vývoj je velmi opožděn. Jemná a hrubá motorika se vyznačuje nekoordinovaností pohybů a neschopností jemných úkonů. Myšlení je nepružné, stereotypní a člověk se SMR se často neumí odpoutat od nápadného jevu (Pipeková in Vítková, 2004, s. 299). Komunikace je značně omezena. Z vývojového hlediska dochází k opožděnému porozumění obsahu řeči včetně rozvoje expresivní složky řeči (Bendová, Zíkl, 2011, s. 13). Švarcová-Slabinová (2011, s. 39) dodává, že vývoj řeči je však značně individuální. Některým osobám

dělá problém domluvit se na základní úrovni a jiná část osob s tímto postižením dokáže vést konverzaci. Dále Švarcová-Slabinová (2011, s. 39) uvádí, že řeč je jednoduchá, projev bývá agramatický, chudý a špatně artikulovaný, dyslalie zůstává až do dospělosti. Autorka upozorňuje, že jsou i takoví jedinci, kteří se nedokážou naučit mluvit nikdy, a druhá osoba tedy pro dorozumění musí využít neverbální komunikaci (alternativní prostředky) a verbální instrukce značně zjednodušit (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 39).

Vágnerová (2004, cit. dle Bendová, Zikl, 2011, s. 24) píše, že paměť je stejně jako u osob s LMR spíše mechanická a má malou kapacitu, což ovlivňuje také vyučovací proces ve školách. Thorová (2006, s. 285) uvádí, že ve škole se učitelé snaží rozvíjet schopnosti žáků a také jim předávat základní vědomosti a dovednosti. Někteří žáci si osvojí trivium, tedy čtení, psaní a počítání. Švarcová-Slabinová (2011, s. 38–39) dodává, že v dospělosti se většinou mohou lidé se SMR věnovat jednoduché manuální práci, ale musí být neustále pod odborným dohledem. V soukromém životě je také většinou nutná pomoc osoby patřící k intaktní populaci. Pipeková (in Vítková, 2004, s. 29–30) píše, že lidé se SMR bývají v emocionální oblasti značně labilní a nevyrovnaní. Velmi často jsou negativističtí, dráždiví a v projevech infantilní.

Středně těžká mentální retardace bývá propojena s dalšími postiženími, jako je dětský autismus nebo jiné pervazivní vývojové poruchy, často se také vyskytují tělesná postižení a neurologická onemocnění. Výjimkou nebývají ani psychiatrická onemocnění, ta však bývají kvůli narušené komunikační schopnosti těžce rozpoznatelná (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 39).

### 2.3.3 Těžká mentální retardace

Jak uvádí Pipeková (in Vítková, 2004, s. 299), lidé s TMR mají inteligenční kvocient 34–20. Jejich zastoupení mezi osobami s MP je asi 7 %. Příčiny vzniku jsou genetické i negenetické. Mezi negenetické příčiny patří poškození zárodečné buňky embrya, plodu a novorozence. Tito jedinci pak často trpí značnou poruchou motoriky anebo dalšími přidruženými defekty.

Jak píše Klenková (2006, s. 199), řeč je většinou realizována na bázi vydávání jednoduchých slov, zvuků nebo se vůbec nevytvoří. Hlas je modulován podle toho, zda chce jedinec vyjádřit odpor, přání nebo zlost. Dynamika a melodie

jsou hrubé a nevyvážené. Často také dochází k opakování slov jedinci s TMR bez pochopení jejich smyslu. Jedná se pouze o senzomotorické reflexy napodobovací, kdy dítě opakuje slova i zvuky jako ozvěna, dochází tedy k echolálii.

Pipeková (in Vítková, 2004, s. 299) uvádí, že lidé s tímto stupněm postižení jsou velmi často nestálí ve svých náladách a mají sklony k impulzivnosti. Dokážou poznávat blízké osoby. Přestože jsou při soustavném výchovném působení schopni vykonávat některé jednoduché úkoly, tak nedosahují ani zdaleka schopností a dovedností, které by jim umožňovaly žít bez pomoci druhých.

#### 2.3.4 Hluboká mentální retardace

Lidé s HMR dosahují IQ pod 20. Tvoří 1 % z celkového počtu osob s MP. Většinou se jedná o organické příčiny postižení. Lidé s HMR často trpí atypickým autismem, také pak neurologickými nebo jinými tělesnými postiženími. Většinou mají trvale omezenou schopnost samostatného pohybu ve větší nebo menší míře (Pipeková in Vítková, 2004, s. 300). Řeč se nevyvíjí. Nedokážou většinou vyjádřit své potřeby ani pocity. Vydávají pouze neartikulované zvuky a nevyužívají mimiku ani neverbální komunikaci (Klenková, 2006, s. 198). Dle Pipekové (2004, s. 300) však jsou schopni rudimentární (primitivní) neverbální komunikace. Porozumět požadavkům a instrukcím jim však dělá značné potíže.

### 2.4 *Mentální postižení a autismus*

Autismus se často pojí s úzkostnými poruchami, depresemi a hlavně s opožděným mentálním vývojem. Peeters (1998, s. 21) uvádí, že většina dětí s PAS je i mentálně postižená (60 % má IQ pod 50; 100 je považováno za průměrné skóre). Thorová pro Informační portál Alfabet pro pečující osoby o zdravotně postižené či znevýhodněné uvádí v článku z roku 2014, že  $\frac{3}{4}$  osob s autismem mají přidruжено také mentální postižení. Z toho má asi 24 % osob střední až lehčí formu a okolo 47 % těžkou až hlubokou formu mentálního postižení. U 2 % osob s autismem můžeme pozorovat ostrůvkovité schopnosti, které převyšují normu běžné populace. Mohou to být schopnosti hudební, paměťové, kreslířské, vizuální, počítařské či kalendářní (Thorová, 2014). Jedno

ze tří mentálně postižených dětí s autismem trpí také záchvatovým onemocněním (epilepsií) (Rutter, 1983, cit. dle Peeters 1998, s. 13).

Pro mentálně postižené je v oblasti vzdělávání nejdůležitější zjednodušení. Pro autisty je také velmi podstatné zjednodušení, je však potřeba si uvědomit, že každý autista je trochu jiný, proto si různé kvalitativní aspekty žádají specifické objasňování (Peeters, 1998, s. 70).

### 3 Charakteristika osob s PAS

V úvodu této kapitoly se zabývám etiologií poruch autistického spektra. Dále pak pokračuji klasifikací jednotlivých poruch autistického spektra, mezi které po vzoru rozlišení MKN-10 zahrnuji také Rettův syndrom, který však často nebývá (kvůli kvalitativním odlišnostem v sociálním chování dospělých jedinců) mezi poruchy autistického spektra zahrnován. Důležitou část této kapitoly tvoří problémové oblasti společné pro děti s PAS, jedná se o sociální interakci a sociální chování, komunikaci, představivost a hru. Tyto podkapitoly jsou podstatné pro téma diplomové práce.

#### 3.1 *Historické hledisko a etiologie*

Peeters (1998, s. 11) uvádí, že poruchy autistického spektra jsou označovány jako pervazivní vývojové poruchy. O těchto poruchách mluvíme, pokud je kvalitativní postižení přítomno ve více oblastech. Pervazivní vývojové poruchy můžeme charakterizovat tak, že „dominantní postižení se skládá z problémů v oblasti kognitivních funkcí jazyka, motoriky a sociálních dovedností“ (Peeters, 1998, s. 11).

O autistických dětech jsou zmínky už v Hippokratově době, tedy už ve 4. století před naším letopočtem. Tehdy se zřejmě ve spojení s autismem mluví jako o „svatých dětech“ a ve středověku naopak o dětech „posedlých ďáblem či uhranutých“ (Thorová, 2006, s. 34). První práce, která se vztahovala k pervazivním vývojovým poruchám, je studie vídeňského pedagoga Hellera z počátku 20. století. Popisoval poruchu, která je dnes nazývána „jiná dezintegrační porucha v dětství“ (Hrdlička, 2004, s. 11). Pervazivní vývojové poruchy nebo lépe poruchy autistického spektra dodnes nemají úplně jasnou příčinu. Thorová (2006, s. 34) píše, že dětský autismus jako samostatnou klinickou diagnostickou jednotku popsal v roce 1943 americký psychiatr Leo Kanner. Kanner dal tomuto druhu postižení také název autismus, přesněji „časný dětský autismus“ (Early Infantile Autism - EIA). Název zvolil podle řeckého slova „autos“, tedy sám. Chtěl tím vyjádřit, že děti s autismem jsou osamělé, žijí ve vlastním světě a nebývají schopné lásky a přátelství. Thorová (2006, s. 34) upřesňuje, že termín autismus však vymyslel už v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler pro jeden ze symptomů schizofreniků. Hrdlička (2008, s. 12)



dodává, že v roce 1944 pak publikoval Hans Asperger práci *Atypičtí psychopati v dětství*. Práce obsahovala čtyři kazuistiky podobných pacientů. Společné projevy těchto dětí byly těžká porucha sociální interakce a komunikace, přestože měli tito jedinci dobře vyvinutou řeč a normální nebo vysokou inteligenci. Dále se děti vyznačovaly specifickými, stereotypními zájmy a motorickou neobratností.

Dodnes není známa příčina poruch autistického spektra. Výzkumy se zaměřují například na možnou spojitost autismu s pokročilým věkem matky nebo také s pokročilým věkem otce (Llaneza, DeLuke, Batista a kol., 2010 s. 272). V dnešní době se studie zaměřují převážně na autismus jako na důsledek geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji (Acosta 2003, cit. dle Thorová, 2006, s. 52). Thorová (2006, s. 52) uvádí, že na vzniku autismu se zřejmě podílí různý počet genů v různé míře. Pro vznik autismu má člověk geny nesoucí predispozici k tomuto postižení, ale záleží na kombinaci s jinými poruchami, což určí závažnost poruchy či vznik autismu. Dále Thorová (2006, s. 52) upozorňuje, že dodnes jsou poruchy autistického spektra pojímány jako velmi různorodý syndrom. Za vznik autismu zřejmě nenese zodpovědnost jedna určitá část mozku, ale jedná se o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku. Větší výskyt poruch autistického spektra je u členů rodin, kde se již dítě s PAS nachází.

Žampachová a Čadilová (2012, s. 46) uvádějí, že děti s PAS mají často také přidruženy další poruchy, mezi ně patří hyperaktivita neboli hyperkinetická porucha<sup>5</sup> (přibližně u 80 % jedinců), impulzivita nebo porucha pozornosti. Dále je u dětí velmi častá podrážděnost, ta byla popsána u 76 % procent jedinců s PAS nebo úzkostné stavy či úzkostné a depresivní reakce.

### **3.2 Klasifikace poruch autistického spektra**

V 10. verzi Mezinárodní klasifikace nemocí (2021) jsou uvedeny tyto poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, dětská dezintegrační porucha, jiné pervazivní vývojové poruchy, hyperaktivní porucha

---

<sup>5</sup> Podle MKN-10, 1996 zahrnuje hyperkinetickou poruchu, poruchu aktivity a pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování. Pro to, aby byla diagnóza určena, je nutná přítomnost dvou jádrových symptomů, a to poruchy pozornosti a hyperaktivity. Porucha se musí objevit před sedmým rokem a musí trvat alespoň šest měsíců (Drtilková, Šerý, 2007, s. 23).

sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom.

### **Dětský autismus**

Dětský autismus (nebo též Kannerův syndrom, autistická porucha, infantilní autismus či infantilní psychóza; Bartoňová, 2007, s. 133) tvoří jádro poruch autistického spektra, hlavně z historického hlediska, jak je popsáno výše. Již v roce 1943 ji popsal Leo Kanner (viz kapitola 3.1. Historické hledisko a etiologie). Fischer a Škoda (2008, s. 123) říkají, že je porucha „charakteristická nedostatečnou odpovědností vůči citům druhých osob a nedostatečným přizpůsobením v sociálních interakcích“. Dětský autismus bývá diagnostikován do 3. roku života dítěte a třikrát častěji jím trpí chlapci (Bendová, 2015, s. 85). Jak uvádí Thorová (2008, s. 16), závažnost postižení se liší dle počtu symptomů, které dítě má. Při malém počtu symptomů se jedná o lehkou formu a při velkém množství závažných symptomů se jedná o těžkou formu. Lidé s dětským autismem často trpí, kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představitivosti, dalšími dysfunkcemi. Ty se projevují odlišným až velmi zvláštním chováním. Při diagnostice poruchy se neberou ohledy na přidruženost jiné poruchy.

V zahraničí se autismus dělí dle míry adaptability na 1) vysoce funkční autismus; 2) středně funkční autismus; 3) nízko funkční autismus. Specifikaci uvádím převážně podle Bartoňové (2007, s. 135):

#### **1) Vysoce funkční autismus**

Poměr jedinců s vysoce funkčním autismem ve skupině lidí s autismem je 11–34 % (Hrdilčka, 2004, s. 41). Jedinci patřící do této skupiny mají minimální hodnotu IQ 70. Jejich inteligence je tedy v normě. Mívají normální nebo lehce narušenou komunikační schopnost. Jedná se nejčastěji o lidi s Aspergerovým syndromem. Tyto osoby jsou schopny dobré integrace do společnosti. Je však nutné vytvářet pro ně vhodné prostředí, které je strukturované činnostmi a časem, vizualizací a asistencí v sociálních interakcích (Bartoňová, 2007, s. 135).

## 2) Středně funkční autismus

Do této skupiny spadají jedinci s LMR nebo se SMR a výrazně narušenou řečovou složkou. Ve větší míře se projevuje stereotypie (Bartoňová, 2007, s. 135).

## 3) Nízko funkční autismus

Tato kategorie zahrnuje skupiny osob s TMR až HMR a s téměř nerozvinutou verbální i neverbální komunikací. Prakticky nenavazují sociální kontakt a převládají u nich stereotypní a repetitivní příznaky (Bartoňová, 2007, s. 135).

## **Atypický autismus**

Atypický autismus se od dětského autismu odlišuje hlavně tím, že bývá diagnostikován až po 3. roce života a osoby s atypickým autismem jen částečně splňují kritéria daná pro dětský autismus (Bendová, 2015, s. 84). Thorová (2008, s. 17) uvádí, že „diagnóza atypického autismu je oprávněná, pokud ve vývoji získáme závažné a pervazivní narušení reciproční sociální interakce, verbálních i neverbálních komunikačních dovedností nebo přítomnost nefunkčního opakujícího se chování, zájmů či aktivit.“ Volkmar (in Čadilová a kol., 2007, cit. dle Pastieriková, 2013, s. 38) uvádí, že sociální schopnosti jsou méně narušeny oproti klasickému autismu. Lidé s atypickým autismem jsou však precitlivělí na vnější podněty. Bendová (2015, s. 84) dodává, že porucha vzniká často u výrazně postižených jedinců s těžkou receptivní vývojovou poruchou řeči.

## **Dětská dezintegrační porucha**

Dříve se porucha nazývala Hellerův syndrom, Hellerova demence nebo dezintegrační psychóza (Hrdlička in Hort a kol., 2008, s. 142). Dítě s dětskou dezintegrační poruchou se vyvíjí zcela normálně (přibližně dva roky). Poté dojde k výraznému regresu a nástupu mentálního postižení a autistického chování. V krátkém čase dítě ztrácí nebo je ochuzeno o jazyk, ztrácí zájem o okolí a promění se jeho chování (Bartoňová, 2007, s. 134). Některé děti ztrácejí schopnost sebeobsluhy a motoriky. Často se přidruží nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita a abnormální reakce na sluchové podněty. Po období zhoršení může

nastat zpětné zlepšení dovednosti, ale již nikdy není dosaženo normy. Velmi často se dětská dezintegrační porucha pojí s epilepsií (Thorová, 2008, s. 23).

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Thorová (2008, s. 26) uvádí, že do kategorie jiné pervazivní poruchy spadají osoby, které nesplňují klasická kritéria autismu. Může být silně narušen emoční a sociální intelekt, schopnost plánovat, domyslet důsledky svého chování a schopnost porozumět jazyku. Mezi obtíže, které předznamenávají pervazivní poruchu, patří „úzkost, nepozornost, hyperaktivita, nerovnoměrný vývoj, těžká sociální a emoční nezralost, obtíže s afektivní regulací“ (Thorová, 2008, s. 26). Dle Thorové (2006, s. 204–208) je narušena kvalita komunikace, sociální interakce i schopnost hry. Některé dílčí schopnosti z těchto oblastí se však mohou blížit normě nebo průměrnému mentálnímu věku. Malá schopnost představivosti a stereotypní zájmy ovlivňují kvalitu komunikace a sociální interakce.

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Do této skupiny patří děti s TMR, hyperaktivitou a velkými problémy s pozorností, ale také se stereotypním chováním (Bartoňová, 2007, s. 134) nebo sebepoškozováním (Hrdlička in Hort a kol., 2008, s. 142). Hyperaktivitu v dospělosti vystřídá hypoaktivita (Bartoňová, 2007, s. 134). Pro tyto jedince není typické sociální narušení autistického typu (Hrdlička in Hort a kol., 2008, s. 143).

### **Rettův syndrom**

Většina odborníků nezahrnuje Rettův syndrom mezi poruchy autistického spektra. Sociální úroveň dívek je totiž v dospělosti kvalitativně odlišná od jiných poruch autistického spektra (Thorová, 2006, s. 31).

Příčina Rettova syndromu je známá, jedná se o genetickou poruchu. Gen, který poruchu způsobuje, byl objeven na chromozomu X. Porucha postihuje téměř výhradně dívky (Bartoňová, 2007, s. 133). U přibližně 20 % dívek s Rettovým syndromem je však stále neobjasněno, který gen způsobuje Rettův syndrom. Zřejmě je postižení u části dívek způsobeno doposud nepoznanou mutací jiné části genu nebo jiného genu. Typ mutace určuje stupeň závažnosti onemocnění,

v současnosti je popsáno více než 200 typů mutací. Základní dělení forem Rettova syndromu je na typický Rettův syndrom a atypický Rettův syndrom (Kohoutková, 2020). Syndrom bývá doprovázen těžkým neurologickým postižením, které má dopad na somatické, motorické i psychické funkce (Thorová, 2008, s. 24).

Raný vývoj dítěte s Rettovým syndromem probíhá normálně. V období po 18. měsíci nastává období stagnace a regrese, dítě ztrácí všechny nabyté pohybové, jazykové i poznávací dovednosti (Bartoňová, 2007, s. 133). Dítě ztrácí sociální dovednosti, schopnosti a sociální interakce se rozvíjí obvykle později. Zájem o kontakt a komunikaci s ostatními mívají dívky v období po 10. roce (Kohoutková, 2020). Projevy autistického chování jsou spíše atypické (Thorová, 2008, s. 24). Zpomaluje se také růst hlavy a dítě ztrácí funkční pohyby ruky. Příznačné jsou kroutivé a tleskavé pohyby rukou, mycí pohyby (pohyby rukou, které jsou typické při umývání rukou), nedostatečné žvýkání a nadměrné slinění, nepravidelné dýchání, vybočení páteře, ztuhlost svalů (více na dolních končetinách). Receptivní a expresivní složka řeči bývá narušena. Postižení většinou bývá doprovázeno hlubokým mentálním postižením a epileptickými záchvaty (Bartoňová, 2007, s. 134).

### **Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom byl poprvé popsán v roce 1944 pediatrem Hansem Aspergerem (Thorová, 2006, s. 37). Základním znakem Aspergerova syndromu je egocentrismus, a tedy s tím spojený nezáměr o kontakt s vrstevníky. Lidé s Aspergerovým syndromem mívají zvláštní zájmy obsesivního<sup>6</sup> charakteru, např. o dinosaury, matematiku nebo jízdní řády. Motorika je narušena, zejména hrubá, např. koordinace nebo chůze (Bartoňová, 2007, s. 135). Výraznější problémy jsou u dětí s Aspergerovým syndromem rozpoznány většinou až ve školce. Děti nejsou schopny reagovat na pokyny, zapojovat se do kolektivních činností nebo navazovat vztahy s vrstevníky (Thorová, 2008, s. 21).

---

<sup>6</sup> Obsese, tedy „nutkavé jevy, nejčastěji myšlenky, popudy k jednání apod.“ (Klimeš, 1994, s. 520) Obsesivní neboli nutkavý, dítě má tedy nutkavou potřebu zabývat se určitou činností nebo okruhem zájmu.

Intelekt může být průměrný, podprůměrný a někdy je dokonce nadprůměrný. Při komunikaci se lidé s tímto syndromem vyjadřují velmi detailně a často chtějí hovořit jen o předmětu svého zájmu (Thorová, 2008, s. 20–21). Často se učí texty nazpaměť, recitují básničky nebo dlouhé úryvky z knih. (Bartoňová, 2007, s. 135) Je pro ně typická velká slovní zásoba, pamatují si velké množství definic nebo předpisů a udivují znalostí přesných termínů. Definice některých slov jim však dělá problém a nedovedou je ani využít ve větě. Řeč má zvláštní intonaci, její tempo je zrychlené nebo zpomalené (Thorová, 2008, s. 186). Může mít mechanický, šroubovitý a formální charakter (Bartoňová, 2007, s. 135). Hlasový projev může být příliš silný nebo skřípavý a přednes monotónní. Společnost špatně přijímá jejich důslednou pravdomluvnost a šokující poznámky, které jsou důsledkem sociální naivity<sup>7</sup> (Thorová, 2008). V oblasti neverbální komunikace bývá omezena mimika i gestika (Bartoňová, 2007, s. 135).

Thorová (2006, s. 191) dělí Aspergerův syndrom na 1) nízko funkční a 2) vysoce funkční:

#### 1) Nízko funkční

Dle Thorové (2006, s. 191) se problémové chování dětí s Aspergerovým syndromem může objevit v těchto oblastech: „obtížná výchovná usměrnitelnost, negativismus, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů se zřetelnou úzkostí, výrazné a obtížné odklonění od ostatních, výrazné a obtížné sklonitelné repetitivní chování včetně pohybových stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita – destruktivní chování, nízká frustrační tolerance.“

V oblasti sociálního a komunikačního chování se lidé s nízko funkčním Aspergerovým syndromem projevují „nutkavým navazováním kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivitou, zarputilou ignorací či odmítáním spolupráce, sociální izolovaností, provokativním chováním, neustálou snahou testovat hranice, odmítáním kontaktu s druhými lidmi, emočním chladem a odstupem“ (Thorová, 2006, s. 191).

---

<sup>7</sup> Sociální naivitu bychom mohli označit za přehnanou důvěřivost k cizím lidem. Thorová (in Pasz, Plechatá, 2020, s. 62) dokonce upozorňuje, že sociální naivita přináší větší riziko sexuálního zneužití.

Dále se pak občas objevují u jedinců s nízko funkčním autismem „podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, těžká dyspraxie“ (Thorová, 2006, s. 191).

## 2) Vysoce funkční

Pro osoby s vysoce funkčním Aspergovým syndromem jsou typické tyto rysy: „sociální naivita, nikoli „slepota“, pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazně problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachovaná sociálně-emoční vzájemnost“ (Thorová, 2006, s. 191).

### 3.3 *Problémové oblasti*

Osoby s poruchou autistického spektra mají společnou tuto triádu problémových oblastí: 1) komunikace; 2) sociální interakce a sociální chování; 3) představivost, zájmy a hra (Thorová, 2006, s. 61–115). Druhou a třetí oblast podrobněji rozebírám níže. Komunikaci jako stěžejní oblasti této práce jsou věnovány kapitoly 4. *Komunikace*, 5. *Specifika komunikace dětí s PAS* a 6. *Komunikace mezi učitelem a žákem*.

#### 3.3.1 Sociální interakce a sociální chování

Thorová (2006, s. 61) uvádí, že porucha sociální interakce se u jednotlivých lidí s PAS liší dle hloubky postižení. Mezi překážky, kterým musí děti s PAS čelit, patří hlavně: problémy porozumění a ocenění myšlenek a pocitů druhých, určování záměru druhých a porozumění tomu, jak jejich vlastní chování ovlivňuje ostatní (Llaneza a kol., 2010, s. 270). Jelínková (2008, s. 46) zmiňuje, že v běžném životě je potřeba situace neustále vyhodnocovat a nelze se na ně předem připravit, dítě s PAS se však nedokáže vcítit do komunikačního partnera a neví, po čem partner touží nebo o čem uvažuje, což člověku s PAS znemožňuje, aby se choval a reagoval podle očekávání. Jelínková (2008, s. 46) dále upozorňuje, že i děti s vyšší inteligencí a dobrými komunikačními schopnostmi mají potíže v oblasti sociálních vztahů, proto si často vytvářejí strategie chování a upřednostňují stereotypnost a rutinu.

Sociální interakce dětí se může s věkem měnit. Thorová (2006, s. 63) dle Lorny Wingové (1996) uvádí čtyři typy sociální interakce dětí s PAS: osamělé,

pasivní, aktivní-zvláštní a formální. Velká část dětí bývá v raném věku samotářská a po třetím až pátém roce se stává čím dál tím více aktivní.

Thorová (2006, s. 63) vymezuje dva mezní póly sociální aktivity, jsou to pól osamělý a pól extrémní sociální aktivity. Na osamělém pólu se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se nebo se schová. Na opačném pólu, pólu extrémním sociálním, se snaží dítě kontaktovat všechny osoby kolem sebe a chová se k nim nepřiměřeně sociální normě. Ptá se jich na nevhodné věci, upřeně jim hledí do očí, nebo jim dlouhou dobu vypráví věci, které je evidentně nezajímají.

Thorová (2006, s. 93–95) charakterizuje jednotlivé typy na konkrétních dětech. Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 18) charakterizují typy obecněji, a to:

#### Typ osamělý – samotářský

Dítě, které spadá do tohoto typu, omezeně využívá jazyk a při komunikaci neudrží oční kontakt (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 18). O verbální a neverbální vzájemné komunikaci je však nedostatek důkazů (Peeters, 1998, s. 89). Dítě může být aktivní, ale postrádá schopnost empatie, nevnímá reakce vrstevníků a nereaguje na reakce dospělých, které se odrážejí od jejich chování. Tyto děti se vyznačují hlavně tím, že nevyhledávají fyzický kontakt, sociální styk, komunikaci a kooperaci s vrstevníky. Často mají snížený práh bolesti (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 18). Jelínková (2012, s. 47) tento typ označuje jako „uzavřený“ a zmiňuje, že takto popsaný typ se nejvíce přibližuje definici autismu podle Kanner. Také doplňuje, že děti tohoto typu nemívají problém v chování, dokud není narušena jejich rutina.

#### 1. Typ pasivní

Pasivní interakce dětí spadajících do tohoto typu může být verbální i neverbální. Echolálie čili opakování slyšeného, je bezprostřední, je častější než echolálie opožděná (Peeters, 1998, s. 89). Tento typ se vyznačuje redukovanou aktivitou a spontaneitou v chování. Dítě se aktivitám přímo nevyhýbá, ale také je nevyhledává. Dále nemá příliš rádo sociální kontakt, není příliš empatické a obvykle se nedokáže radovat s ostatními nebo je poprosit o pomoc (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 18–19). Kvůli značným deficitům bývají děti tohoto typu bezbranné, což často



nahrává šikaně od vrstevníků (Jelínková, 2012, s. 48). O své vrstevníky se zajímá, ale neumí s nimi navázat kontakt (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 19).

## 2. Typ aktivní – zvláštní

Řeč těchto dětí může být komunikativní i nekomunikativní, využívají echolálii bezprostřední i opožděnou (Peeters, 1998, s. 89). Děti se chovají příliš familiárně k neznámým lidem. Neudrží odstup, čímž narušují jejich intimní zónu. Často při komunikaci s neznámými lidmi používají přehnanou gestikulaci a mimiku. Nechápu společenské normy a kontext sociální komunikace. Veřejnost obvykle nepovažuje jejich chování za projev autismu, což může rodiče těchto dětí stavět do nepříjemných situací<sup>8</sup> (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 19). Jelínková (2012, s. 48) upozorňuje, že tito lidé často bývají kvůli svému chování v rozporu se zákonem, aniž by chápali, co udělali špatně. Tolik si přejí zapojit se do běžného života, až je jejich neschopnost toho dosáhnout přivádí k depresím, někdy dokonce až k sebevraždám.

## 3. Typ formální – afektovaný

Tyto děti mají vyšší IQ. Mají dobré vyjadřovací schopnosti, jejich řeč však působí velmi strojeně. Jejich chování je konzervativní a lpí na svých stereotypních rituálech. Pokud nejsou dodržována pravidla, reagují afektovaně. Nechápu ironii, nadsázku nebo vtip. Je jim cizí empatie, někdy pronáší šokující výroky (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 19).

## 4. Typ smíšený – zvláštní

Sociální chování těchto dětí je nesourodé. Spojuje v sobě prvky osamělosti, pasivity, aktivního a formálního typu. Chování dětí závisí

---

<sup>8</sup> Paní učitelka na jedné nejmenované škole v Ostravě mi vyprávěla tento příběh: Maminka jejího žáka jela s chlapcem s dětským autismem ze školy tramvají. Chlapec seděl za neznámou paní, která se mu líbila, aby upoutal pozornost, začal v tramvaji vykřikovat a hladit paní po vlasech. Maminka se snažila chlapce uklidnit, ale on nepřestával. Nakonec paní rozzuřeně vstala se slovy, že je to rozmazlené dítě, které by si měli rodiče vychovat. Tato situace nebyla u chlapce ojedinělá. Maminka chlapce přemýšlela, že svému synovi pořídí placku s nápisem: *Jsem autista*. Bojí se však, aby kvůli tomu nevznikala šikana ze strany vrstevníků.

na prostředí, situaci a na osobách, s nimiž interagují (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 19).

Zařazení dětí s PAS do skupin nelze brát příliš striktně. Některé znaky, které patří do odlišných skupin, mohou být vlastní jednomu dítěti.

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 19–20) řadí mezi nejtypičtější příznaky v oblasti sociálního chování a neverbální komunikace u dětí s Aspergerovým syndromem, ale i s jinými poruchami autistického spektra, „neschopnost nebo omezenou schopnost interakce s vrstevníky; nízký zájem navazovat vztahy s vrstevníky; neodpovídající interpretaci sociálních podnětů; sociálně i emočně nepřiměřené chování; problémy s adaptabilitou; zvláštní projevy neverbální komunikace (omezené využívání gest, nejasná řeč těla, malá výpovědní hodnota výrazu tváře, nedodržování dostatečného fyzického odstupu).“

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 25–26) dodávají, že je vždy u dětí s PAS nějakým způsobem narušena adaptabilita v závislosti na výši intelektových schopností, úrovni komunikace a emoční reaktivitě. Některé děti při změně činnosti, osob, prostředí nebo požadavku na spolupráci reagují nelibostí, jině afektem nebo také prožíváním tenze.

V období puberty se objevují nové problémy v chování, protože se jedná o období velkých biologických změn. Toto období bývá spojeno s prvním epileptickým záchvatem (Peeters, 1998, s. 121).

### 3.3.2 Komunikace

Komunikaci se budu podrobněji věnovat v samostatné kapitole, protože představuje stěžejní téma diplomové práce. Jelikož se ale jedná o jednu ze tří základních problémových oblastí, je velmi stručně popsána i v této části.

Odchylky v komunikaci lze u dětí s PAS sledovat už do tří let věku. Narušení vývoje v oblasti komunikace a sociálního chování patří k základním diagnostickým hlediskům dětského autismu (Thorová, 2006, s. 178). Thorová (2006, s. 106) uvádí, že komunikace je narušena hlavně u dětí, které mají diagnostikovaný dětský autismus, atypický autismus a Rettův syndrom. Tyto děti mívají problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace. Jak uvádí Škodová (2003, s. 417), pokud je řeč u dětí rozvinuta, tak se vyznačuje nezvyklou intonací,

výškou a hlasitostí, v řeči se objevují neologismy, dochází k verbigeraci<sup>9</sup> a k absenci zájmen. Dále se řeč vyznačuje zvláštní a stereotypní stavbou vět. Škodová (2003, s. 417) dodává, že v oblasti sociální komunikace děti s PAS zpravidla nejsou schopny udržet oční kontakt, vyhýbají se tělesnému kontaktu a nejsou schopny neverbální komunikace.

### 3.3.3 Představivost a hra

Hra je velmi důležitá pro kognitivní vývoj dítěte. Pro vyšší formu hry (symbolickou hru) je nutné symbolické myšlení a představivost. Thorová (2006, s. 117) uvádí, že u dětí s PAS se však představivost nevyvíjí. Beyer a Gammeltoft (2006, s. 26) uvádí, že pro získání schopnosti představivosti a fantazie je důležitý raný dialog (sdílená pozornost), kdy dítě srovnává své pocity s někým jiným. Dále autoři píší, že dítě rozpozná, že jeho představa např. světa je odlišná od představy světa, jakou má dospělý. Dokáže pak obě představy sladit. Podobně dokáže sladit i své emocionální zkušenosti s emocionálními zkušenostmi jiné osoby. S takovými dovednostmi má dítě s PAS potíže (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 26). Děti s PAS nebývají schopny imitace, přemýšlení o mysli druhých ani plánování do budoucna. Narušená představivost dítěte ovlivňuje v několika aspektech. Když není rozvinuto jeho symbolické myšlení a imitace, nerozvíjí se u něj ani symbolická hra. Ta vyžaduje, aby šlo dítě „za realitu“. Tato schopnost dělá osobám s PAS problém po celý život (Thorová, 2006, s. 117–118).

Dle Thorové (2006, 117–118) je představivost a kvalita hry u různých dětí s PAS porušena do jiné míry a jiným způsobem. Neschopnost dětí s PAS rozvíjet kreativní hru můžeme ukázat na příkladu, který popisuje Peeters. Srovnává hru s deskou s otvory a hru s maňáskem. Deska má otvory vytvarované do různých geometrických tvarů, dítě má za úkol přiřadit k otvorům kostky správných útvarů. Dítěti s PAS bude od začátku jasné, jak má vyřešit tuto hru, ale hra s maňáskem žádná pravidla nemá, vyžaduje určitou vynalézavost a tvořivost, což je problém (Peeters, 1998, s. 130). Dítě s PAS si volí takové hry, ve kterých nachází předvídatelnost v činnostech, často se tedy jedná o hry preferované mladšími dětmi (Thorová, 2006, s. 117). Velmi oblíbené bývají u dětí s PAS intelektuální

---

<sup>9</sup> Škodová (2007 s. 611) vysvětluje verbigeraci jako „*mechanické opakování stejného slova či skupiny slov bez ohledu na smysl a situaci.*“

zájmy. Děti se dokážou věnovat preferované oblasti do nejmenších detailů. Kolektivní hry u nich naopak příliš velkou oblibu nemají, často je rozruší, pokud nejsou striktně dodržována pravidla, nemají zájem o sociální kontakt anebo si jsou vědomy svého handicapu, proto se do hry raději zapojovat nechtějí (Thorová, 2006, s. 127).

Thorová (2006, s. 118) zmiňuje, že výzkumníci hru u dětí s PAS hodnotí s ohledem na kvalitu hry, její vyzrálост vzhledem k věku dítěte a vyhledávají charakteristické abnormální projevy pro děti s PAS. Mezi výzkumníky, kteří se hrou u dětí s PAS zabývají, patří například Frost, Worthamová a Reifel (2012) nebo Lerner, Lynnová, Müller a kol. (2015).

## 4 Komunikace

V této kapitole nejdříve definuji pojem komunikace dle různých autorů a různých přístupů. Nejpodstatnější pro tuto práci je definice sociální komunikace, ta vzniká, pokud dojde k sociálnímu styku. Sociálním stykem se zabývá druhá podkapitola. Zvláštním případem sociální komunikace je pedagogická komunikace. Jelikož se práce zabývá komunikací ve škole, je nutné podrobněji definovat také tento pojem. Dále je specifikována také role pedagogické komunikace u dětí s PAS. V rámci této podkapitoly jsou charakterizováni účastníci pedagogické komunikace v základní škole speciální.

### 4.1 Definice pojmu

Jak uvádí *Český etymologický slovník*, slovo komunikace vychází z latinského slova *communicatio*, tedy „sdělení, sdílení“ od *communicare* tedy „sdílet, svěřovat, stýkat se“ od *communis* „společný, obecný“ (Rejzek, 2001, s. 291). Podobně popisuje etymologii slova komunikace také Vybíral (2008, s. 25) a zmiňuje, že tento etymologický význam se od významů, které dnes uvádějí příručky a slovníky, liší. Při svém soudu vychází z *The New Webster's International Encyclopedia* (1994), kde je komunikace popisována jako „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)“ či jako „přenos nebo vytváření znalostí“ (Vybíral, 2008, s. 25).

V lingvistice je nejznámější teorie komunikace Romana Jakobsona, ten na komunikačním modelu ukazuje, jak funguje jazyková komunikace či text v promluvě. Mluvčí (vysílatel) a individuální nebo kolektivní adresát (příjematel) si předávají mluvenou nebo psanou zprávu komunikačním kanálem. Pro úspěšnou komunikaci je nutný přímý nebo zprostředkovaný kontakt mezi mluvčím a adresátem. Je také nutné sdílení stejného verbálního i neverbálního kódu mezi mluvčím a adresátem, který umožňuje kódování a dekódování sdělení. Mluvčí u adresáta předpokládá znalost kontextu, ke kterému se zpráva vztahuje. V komunikačním kanále mohou přenosu zprávy bránit šumy (Nekula, 2017). Jakobson vymezuje těchto šest funkcí jazyka: referenční, expresivní (emotivní), apelativní (konativní), fatickou, metajazykovou a poetickou (Nekula, 2017).

Klenková (2006, s. 25) definuje komunikaci jako „lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“. V nejširším slova smyslu komunikaci podle ní lze „chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy“ (Klenková, 2006, s. 25). Dodává pak, že to „znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících“ (Klenková, 2006, s. 25).

Podobně také Karel Hausenblas, který definoval komunikaci v širším slova smyslu a s odvoláním na latinský původ slova jako „společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“ (Hausenblas, cit. dle Vybíral, 2008, s. 25), říká, že účastníky komunikace nejsou pouze ti, kteří jsou bezprostředním zdrojem a příjemcem informace (tedy komunikátor a komunikant), ale také ti, kdo jsou výměně zprávy přítomni. Pokud pouze sledujeme výměnu informací, tak již ovlivňujeme přenos zprávy, při absenci naší přítomnosti by byly informace jiné nebo by proudily jinak (Vybíral, 2008, s. 25).

Jelikož se práce zabývá komunikací ve škole (sociálním prostředí), nejdůležitější je vysvětlení pojmu sociální komunikace. Ta je dle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 15) v užším pojetí vnímána „jako výměna informací“, autoři však upřednostňují širší pojetí, tedy že si „lidé v průběhu společné činnosti vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje atd“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15). Jedná se o komunikaci výhradně mezi lidmi. Autoři porovnávají sociální komunikaci s komunikací technickou, uvádějí, že pro komunikaci mezi lidmi je nutný stejný kód (tedy stejný jazyk), že mluvčí má určitý záměr a svým postojem může ovlivnit postoj adresáta a že může docházet při sociální komunikaci k výměně rolí. Také uvádí komunikační bariéry, mezi ně patří např. neochota partnera komunikovat (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 16–17).

Při sociální komunikaci společně s informacemi sdělujeme také tzv. metakomunikační klíče (tedy náznaky toho, jak má příjemce zprávu chápat); emocionální stavy (často pomocí mimiky); postoje k sobě navzájem; jak vnímáme sami sebe; s kým chceme udržovat vztahy do budoucna (často pomocí odstupu od dané osoby); jak chceme, aby komunikace pokračovala (např. skočíme druhému do řeči); nebo informačně nic zásadního neříkáme, ale pouze sdělujeme

druhému, že s ním chceme komunikovat dál pouze kvůli udržení mezilidského vztahu (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 21).

Způsoby sdělení jsou rozděleny podle tří informačních kanálů (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 18):

- 1) „Verbální, tedy slovní komunikace“
- 2) „Neverbální, tedy mimoslovní komunikace“
- 3) „Komunikace činem“

#### **4.2 Sociální styk**

Pro realizaci vyučovacího procesu je komunikace nepostradatelná. Vzdělávání a výchova žáků by nemohla probíhat bez vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem a samozřejmě také mezi učitelem a rodiči žáka. Pro žáky není škola pouze vzdělávací institucí, ale také místem, kde navazují společenské vztahy.

Mareš a Krivohlavý (1995, s. 9) tvrdí, že nepostradatelnou součástí působení ve škole je setkávání lidí s lidmi, mezi kterými vzniká sociální komunikace v rámci sociálního styku. Termín sociální styk spadá do sociální psychologie a je velmi těžké ho definovat, protože se jedná o složitý komplex. Mareš a Krivohlavý (1995, cit. dle Janoušek, 1984, s. 9) uvádějí, že „sociální styk má dvě podoby. Jednak procesuální, dynamičtější (představuje ji vzájemné působení lidí), jednak statictější, vztahovou (představují ji společenské vztahy lidí).“ Dále pak uvádějí, že „sociální styk má tři stránky: činnost, interakci a společenské vztahy.“ (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 9).

Mezilidské vztahy jsou stránkou statictější. Vztahy mezi členy pedagogického procesu jsou neosobní, spíše než konkrétní lidé se zde setkávají sociální role – učitel a žák, učitel a rodič, ředitel a učitel atd. (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 10). Tyto role se pak rozpadají na několik dílčích rolí, např. učitel jako – odborník na učivo, pomocník při učení, poradce, model člověka pro žáky, formální autorita, činitel socializace dítěte, představitel vzdělávací instituce, výzkumník, člověk (Friedrich a kol., 1976, cit. dle Gavora, 2005, s. 16).

Společenskou činnost můžeme považovat za nadřazenou složku sociálního styku. Lidé se totiž vždy setkávají při nějaké činnosti a z důvodu nějaké činnosti.

Činnosti jednotlivých lidí se pak protínají, a tím vznikají také vzájemné vztahy těchto lidí (Křivohlavý, 1987, s. 13). Ve škole se setkáváme s elementární návazností činností, s kooperací a kolektivní činností. Elementární návaznost činností probíhá mezi dvěma účastníky, z nichž jeden produkt předává a druhý ho přijímá. Kooperace zahrnuje minimálně tři účastníky a působení je obousměrné, a kolektivní činnost zahrnuje týmovou činnost, kdy působení lidí je mnohostranné (Mareš, Křivohlavý, 1986, s. 12). Mezi těmito hlavními stránkami sociálního styku (činnost, interakce a sociální vztahy), vytváří souvislosti hlavně sociální komunikace, jejímž zvláštním případem je pedagogická komunikace (Křivohlavý, 1987, s. 13).

#### **4.3 Pedagogická komunikace**

Jelikož se práce zabývá komunikací ve škole, je třeba definovat pojem *pedagogická komunikace*. Pedagogická komunikace je definována z různých hledisek mnoha autory.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha a kol., 2013, s. 191) je pedagogická komunikace definována jako „zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační; studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové“ (Průcha a kol., 2013, s. 191).

Gavora (2005, s. 30) ji definuje jako „výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“ Později pak termín pedagogická komunikace, jako zastřešující činnosti učitele a žáka, nahrazuje označením komunikace ve třídě, komunikace učitele a žáka nebo komunikace ve vyučování. Název pedagogická komunikace je totiž využíván také jako název předmětu pro studenty pedagogických fakult. Pojem tedy označuje vědní oblast, a ne činnost (Gavora, 2005, s. 30).

Navrátil a kol. (1992, s. 23) uvádějí, že „pedagogickou komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který



umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“

Šedřová a kol. (2012, s. 20) vymezují z pedagogické komunikace výukovou komunikaci, kterou se zabýval jejich výzkum. Výukovou komunikaci definují jako „výměnu sdělení mezi učitelem a žákem během vyučovací jednotky“ (Šedřová a kol., 2012, s. 20).

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25–26) uvádí šest základních funkcí pedagogické komunikace:

1. „Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti“ (Charaš, 1979, cit. dle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).
2. „Zprostředkovává vzájemné působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí“ (Vyskočilová, 1981 cit. dle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).
3. „Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy“ (Leontjev, 1979, cit. dle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).
4. „Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků“ (Helus, 1990, cit. dle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).
5. „Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. mohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nebo ve slovní či mimoslovní podobě“ (Gavora a kol., 1988, cit. dle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).
6. „Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu“ (Kuzmina, 1976; Kan-Kalik, 1979, cit. dle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).

Výše zmíněné funkce pedagogické komunikace platí také pro základní školu speciální, kterou se zabývám v této diplomové práci. Učitel a okolí dítěte s PAS se však musí soustředit také na to, aby byly u žáků v rámci výchovně-vzdělávacího procesu rozvíjeny tyto funkce komunikace, které Jelínková (2008, s. 38) cituje dle Watsona (1986):

1. „Požádat o něco, vyjádřit své potřeby (verbálně, gestem, obrázkem apod.)“
2. „Požádat o pomoc (verbálně, gestem, obrázkem apod.)“
3. „Přilákat pozornost (verbálně, gestem, zvonkem apod.)“
4. „Vyjádřit ano či ne na položenou otázku (verbálně, gestem, nápisem ANO/NE na kartičce, odstrčením apod.)“

#### 4.3.1 Role pedagogické komunikace u dětí s PAS

Osvojení dále jmenovaných funkcí dělá dětem s PAS větší potíže:

1. „Poskytnout informaci“ (Jelínková, 2008, s. 38). Peeters (1998, s. 66) upřesňuje, že se jedná o poskytnutí informace týkající se minulosti, budoucnosti nebo věcí, které nejsou viditelné. Důvodem potíží při osvojování je přílišná abstraktnost pojmů.
2. „Žádat o informace“ (Jelínková, 2008, s. 38). Peeters (1998, s. 66) dodává, že se může jednat o komunikaci s využitím symbolu, dítě chce vědět, kdy pojede domů, proto ukáže na symbol auta.
3. „Komentovat události či okolí“ (Jelínková, 2008, s. 38).
4. „Komunikovat o emocích“ (Jelínková, 2008, s. 38). V těchto případech je nutné si uvědomit, zda dítě pouze vyjadřuje emoci nebo se jedná o komunikaci pomocí emocí. Jako příklad Peeters (1998, s. 66) uvádí situaci, kdy dítě řekne „Au!“ a ukáže na bolavé místo, čímž vyjadřuje „To bolí“. V takovém případě se jedná dle Peeterse (1998, s. 66) o prekomunikační období. Dítě chce komunikovat, ale neví jak.<sup>10</sup>

S funkcí komunikace pak souvisí také vhodný výběr slov. Jelínková (2008, s. 38) uvádí, že by se mělo začínat slovy, která bude dítě potřebovat.

1. „Slova, aby dítě správně reagovalo (Pojď sem, Sedni si, Stůj)“
2. „Slova, aby vyjádřilo přání (Pít)“
3. „Slova, která motivují (Míč, Bonbon)“

Jak píše Peeters (1998, s. 32), „postížení s autismem trpí nedostatkem smyslu svého života. Proto je absolutní prioritou jim v tom pomoci.“ V dílčích oblastech pedagogické komunikace s dětmi s PAS jsou jistá specifika, která jsou

---

<sup>10</sup> Více o osvojování jazyka viz např. Saicová Římalová, Lucie (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.

odlišná od pedagogické komunikace intaktní populace. Lidé patřící do skupiny intaktní populace mají však to štěstí, že se dokážou do velké míry naučit, jakým způsobem mohou dosáhnout interakce a úspěšné komunikace s osobami s PAS. Nikdy však nesmíme zapomínat, že každá osoba s PAS je značně individuální a podle toho k ní také musíme přistupovat.

#### 4.3.2 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníci pedagogické komunikace jsou, jak uvádí Mareš a Křivohlavý (1995, s. 27), vychovávající a vychovávaní. Do skupiny vychovávajících patří dospělí lidé, kteří mají pedagogickou kvalifikaci. V rámci základní školy speciální mohou být těmito osobami učitel, vychovatel a asistent pedagoga a také jak uvádějí Mareš a Křivohlavý (1995, s. 27) školní třída, skupina žáků ve třídě a žák v určité roli. K vychovávaným pak řadíme žáka jako jednotlivce, skupinu žáků, třídu nebo třeba několik paralelních tříd jednoho ročníku (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 27). Počet žáků ve třídách na základní škole speciální je omezen, což umožňuje učiteli, aby se mohl v maximální možné míře věnovat jejich individuálním potřebám.<sup>11</sup> Škodová (2003, s. 414) uvádí, že pro „výchovu a vzdělávání autistických dětí je potřeba odhodlání, empatie, trpělivost a důslednost“ (Škodová, 2003, s. 414). Osobnost učitele je ve třídě, jejíž součástí jsou děti s PAS, velmi důležitá. Učitel, který je ideální pro děti patřící do intaktní populace, nemusí vyhovovat dětem s PAS. Je třeba, aby se jednalo o opravdového odborníka, který má speciální vzdělání. Pokud učitel neumí s dětmi s PAS správně pracovat, může se to projevit v jeho negativním přístupu k výuce dítěte, čímž učitel ubližuje rozvoji žáka (Jelínková, 2008, s. 85–86).

Pro výchovu a vzdělávání dětí s PAS je velmi důležitá i maximální spolupráce odborníků s rodinou. Rodiče a učitelé jsou rovnocenní partneři. Rodina dítěte učiteli poskytuje velmi cenné informace, které mu pomůžou v dosažení výchovně-vzdělávacích cílů (Jelínková, 2008, s. 90). Jelínková (2008, s. 90)

---

<sup>11</sup> §25 vyhlášky č. 27/2016 Sb. upravuje počet žáků ve třídě na základní škole speciální. Třída má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. V případě, že by počet žáků nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída, oddělení a studijní skupina nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.

upozorňuje, že by nemělo docházet k vzájemnému obviňování rodičů a učitelů, pokud dítě nějakou dovednost nezvládá ve škole, ale zvládá ji v domácím prostředí, nebo naopak. Rodina a učitelé mají spolupracovat, snažit se a důvěřovat si, aby společně dosáhli toho, že dítě dokáže předvést naučenou dovednost i v jiném prostředí. Peeters (1998, s. 68) o vlivu spolupráce na komunikaci říká, že „tam, kde třída, rodina i pobytové zařízení spolupracují, tam jsou děti s autismem nejšťastnější“.

Učitel se může setkat s různými typy žáků s PAS. Čadilová a Žampachová (2012, s. 72) je dělí do tří kategorií: 1) Žák pasivní; 2) Žák aktivní, zvláštní; 3) Žák aktivní, obtížně zvladatelný.

1) Žák pasivní

Dle autorek Čadilové a Žampachové (2012, s. 72) se jedná o žáka, který nechápe, proč by měl pracovat, je zlý, úzkostný a nepotřebuje ostatním sdělit své znalosti. Je tedy velmi náročné ho motivovat k práci. Autorky radí, aby byl takový žák průběžně motivován, častěji vyvoláván a byla mu poskytnuta pomoc asistenta pedagoga, ten se může stát také prostředníkem pro sdělování informací, pokud se žák bojí mluvit před celou třídou.

2) Žák aktivní, zvláštní

Autorky popisují tohoto žáka jako studenta, který sděluje informace dříve, než je vyzván a má často velké nutkání informaci sdělit. Vyžaduje také častou pozornost pedagoga a rád prezentuje své poznatky před třídou. Ze sociálního hlediska zde zařazují i žáka, který patří do formálního sociálního typu (viz podkapitola 3.3.1 Sociální interakce a sociální chování). To znamená, že jeho projevy jsou zdvořilé a někdy vyžaduje striktní respektování pravidel. Někteří žáci naopak pravidla nerespektují, v takovém případě Čadilová a Žampachová (2012, s. 72) radí pravidla vizualizovat a motivovat žáka k jejich dodržování. Autorky dále doporučují, aby s žáky spolupracoval asistent pedagoga<sup>12</sup>, usměrňoval žákovo chování, vyhodnocoval ho a dával žákovi zpětnou vazbu.

---

<sup>12</sup> Doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga vydává školské poradenské zařízení, tedy speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna (kolektiv autorů PedfUPOL, 2013, s. 63).

3) Žák aktivní, obtížně zvladatelný

Čadilová a Žampachová (2012, s. 73) charakterizují tento typ žáka jako osobnost, která je za každou cenu sebestředná, strhává na sebe pozornost a je těžké ji motivovat. Jedná se o žáka, který je pedagogem neustále okřikován, napomínán a opravován. Nedostává se mu tedy pozitivních stimulů. Právě touto reakcí pedagoga však žák dosahuje svého. Autorky doporučují spíše žáka motivovat, vybírat takové typy úkolů, ve kterých může být žák úspěšný, které mu pomohou zažít pozitivní odezvu ze svého okolí. Také je vhodné střídat čas práce a relaxace dle aktuální kondice žáka. Dále autorky uvádějí, že základem pro úspěšné fungování dítěte ve škole je jasná struktura činností, jejich předvídatelnost v čase i prostoru, vše vizuálně podpořené. Stejně tak je vhodné vizuálně podpořit pravidla, která by měl mít žák nastavena.

4) Kombinace výše uvedených typů

Čadilová a Žampachová (2012, s. 73) upozorňují, že se pedagog málokdy setká s vyhraněným typem, nejčastěji se u žáků s PAS vyskytuje kombinace některých z výše jmenovaných typů.

## 5 Specifika komunikace dětí s PAS

V této kapitole popisují specifika ve verbální i neverbální rovině komunikace dětí s PAS. Neverbální komunikace je rozdělena dle jednotlivých forem, jevy patřící do verbální komunikace dělím dle jazykových rovin. Deficity v oblasti verbální i neverbální komunikace, které v této kapitole popisují, se mohou v jednotlivých vývojových obdobích dítěte měnit. Některé deficity přetrvávají až do dospělosti.

### 5.1 *Narušená komunikační schopnost*

Řeč dětí s PAS se vyvíjí jinak než u intaktní populace. Jejich častý deficit v receptivní i expresivní složce řeči však lze částečně zmírnit, musíme být však připraveni na specifika v komunikaci těchto dětí, se kterými se můžeme setkat. Dítě s autismem často nerozumí významu slova komunikace a ani nechápe účel komunikace (Gillberg, Peeters, 2008, s. 95). Vysoce funkční i nízko funkční jedinci s PAS selhávají při těžkých jazykových úkolech, což zahrnuje obrazná vyjádření, porozumění a dedukci (Llaneza, DeLuke, Batista a kol., 2010, s. 269). Většině dětí s PAS je v předškolním období diagnostikována dysfázie nebo sémanticko-pragmatická porucha. Děti s Aspergerovým syndromem nemají natolik narušenou verbální složku řeči a jejich deficit spočívá v pragmatické oblasti (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 33). Komunikační problémy dětí s PAS nejsou závislé pouze na snížené mentální úrovni jedince, ale je také podstatný individuální kognitivní styl každého z nich (Peeters, 1998, s. 69). Některé projevy však mívají lidé s PAS společné. Právě tyto projevy popisují následující dvě podkapitoly.

### 5.2 *Neverbální komunikace dětí s PAS*

Zbyněk Vybíral uvádí kapitolu o neverbální komunikaci ve své publikaci *Psychologie komunikace* (2005) slovy Argyla, Alkema a Gilmoura (1971), že „pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že věříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší!“ (Argyle, Alkema, Gilmour, 1971, in Hayesová, 1998, cit. dle Vybíral 2005, s. 81). To způsobuje hlavně fakt, že neverbální komunikace nám často odkrývá informace, které slovy nelze tak „výmluvně“ vyjádřit. Gavora (2005, s. 99)

upřesňuje, že na rozdíl od verbální komunikace, která má za úkol hlavně (ale nejen) přenášet kognitivní informace (poznatky, fakta a názory), neverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy. Emocionalita je pro komunikaci velmi důležitá, protože dává najevo, že komunikujeme s člověkem, a ne s robotem. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 32) uvádějí, že dokonce slyšel některé učitele, jak se kvůli nedostatečným emocionálním projevům dětí s PAS vyjadřovali o těchto lidech jako o psychopatech. Musíme mít na paměti, že lidé s PAS jsou osobnosti, které také prožívají určité emoce, ale nedávají to najevo obvyklým způsobem.

Vosmik a Bělohávková (2010, s. 32) řadí mezi zvláštnosti, které se projevují při neverbální komunikaci osob s PAS, například neschopnost navázat a udržet oční kontakt. Dítě nechápe, že pokud bude člověku hledět do očí, může mu to o něm mnohé prozradit, například jeho emoční rozpoložení. Dále Vosmik a Bělohávková (2010, s. 33) uvádějí, že rozpoznat emoce druhých i projevit ty své je pro děti s PAS obecným problémem. Často vyjadřují své pocity nepřiměřeně a v menší intenzitě, než jakou bychom očekávali. To se dle autora projevuje i na jejich mimice a dalších neverbálních projevech, které často bývají považovány za neadekvátní situaci.

### **Mimika**

Mimika, výraz obličeje a úsměv jsou také velmi důležitou součástí neverbální komunikace. Úsměv se objevuje už okolo 3. týdne po narození a je důležitým prostředkem pro navazování vztahu s okolím (Saicová Římalová, 2016, s. 63). Mimika, výraz obličeje i úsměv mohou mít u dětí s PAS různou intenzitu. Některé děti mohou mít po celý den neměnný, neutrální výraz, který jen ve výjimečných chvílích vystřídá jeden z výrazů základního emočního prožívání jako je projev hněvu, lítosti či radosti. Úsměv může být křečovitý, nezřetelný nebo v sociální interakci úplně chybí. Na druhou stranu je i taková skupina dětí s PAS, které mají živou mimiku, ta však neodpovídá situaci (např. přehnaná, dítě poulí oči, nakrčuje nos, křečovitě se usmívá atd.; Thorová, 2006, s. 99). Děti mají problém také s receptivní složkou neverbální komunikace. Je pro ně náročné z výrazu obličeje poznat, co si lidé myslí (Thorová, 2006, s. 103).

## **Gestika**

Kaderka (2017) popisuje gestiku jako „souhrn gest nebo gestických praktik. Převážnou část gestiky zaujímá gestikulace, tj. vytváření gest během mluvení.“ Thorová (2006, s. 99) uvádí, že pro neverbální komunikaci jsou gesta velmi významná. Často děti nevyjadřují své potřeby pomocí svých vlastních gest. Pokud něco potřebují nebo chtějí, využívají jako nástroj ruku dospělé osoby. Tou ukazují pasáže v knížce, uchopí s ní tužku nebo otevřou dveře. Pro děti s PAS nebývají přirozená běžná gesta, která znázorňují např. zamávání na pozdrav, zdůraznění řečeného pohybem ruky, gesto ztišení, tleskání z radosti nebo přivolání komunikačního partnera, aby přišel blíž. Thorová (2006, s. 99) upozorňuje, že pokud děti s PAS tato gesta využívají, jedná se o reakce v naučených situacích, nebo jsou k tomu vyzvány. Takový problém dle Thorové (2006, s. 99) nastává u vyjadřování souhlasu a nesouhlasu. Buď je tento pohyb málo zřetelný, nebo ho dítě vůbec nepoužívá. Vyjádření souhlasu chybí častěji. Dětem s PAS nedělá problém pouze produkce gesta, ale také porozumění tomu, co se snaží komunikační partner gestem naznačit. Dle Jelínkové (2008, s. 36) nedochází ke špatnému porozumění v případech, kdy je jasná vazba mezi gestem a jeho významem, takové gesto nazýváme gesto ikonické. Vermeulen (2006, s. 77) jako příklad méně explicitního gesta uvádí ukazující gesto. Abychom věděli, na co se nás komunikační partner snaží upozornit, musíme znát jeho pocity, přání a myšlenky. Musíme znát kontext.

## **Posturika**

Posturika je také odlišná od běžných reakcí intaktní populace. Dítě s PAS se často tlačí ke svému komunikačnímu partnerovi příliš blízko, nebo se naopak na daného člověka ani nepodívá a tělo má natočené jiným směrem. Postoj při vzájemné konverzaci se neustále opakuje, např. schoulení do klubíčka, svěšená ramena, skloněná hlava či nadměrná živost, poskakování, lezení do kouta nebo pod stůl (Thorová, 2006, s. 99).



### **5.3 Verbální komunikace dětí s PAS**

Verbální komunikaci vymezuje Janoušek (2015, s. 10) z psychologického hlediska jako „specifický lidský proces a jev patřící k významným charakteristikám lidského jedince i lidského společenství.“ Thorová (2006, s. 179) uvádí, že verbální komunikace je realizována prostřednictvím jazyka a řeči. U dětí s poruchou autistického spektra dochází k opožděnému vývoji řeči, v některých případech se řeč vůbec nevyvine. Beyer a Gammeltoft (2006, s. 26) píší, že některé děti s PAS však mají normálně vyvinutou řeč a funkční slovní zásobu. Chápu také gramatická pravidla, ale stejně jako ostatní děti s PAS mají problémy v pragmatické stránce řeči. Thorová (2006, s. 105) upozorňuje, že narušení může nastat v oblasti fonetické, prozodické, syntaktické, sémantické a samozřejmě pragmatické.

#### **Foneticko-fonologická jazyková rovina**

Thorová (2006, s. 105) uvádí, že v rovině fonetické může být narušena expresivní stránka řeči, kdy dítě s PAS vůbec nemluví, nebo je vývoj řeči pod úrovní celkových mentálních schopností. Dále upozorňuje, že v oblasti receptivní stránky řeči mohou nastat problémy, kdy dítě řeč vůbec nechápe, nebo rozumí pouze jednoduchým pokynům a na verbální reakci reaguje až po delší době. Nejtěžší typ je smíšená forma, kdy dítě nerozumí ani nemluví. Pokud má dítě artikulační problémy, může být jeho řeč natolik narušená, až je nesrozumitelná.

Mezi narušené prozodické prvky v expresivní stránce patří příliš vysoko nebo příliš nízko posazený hlas, pak také monotónní vyjadřování, které neodráží emoční rozpoložení člověka, potíže v modulaci hlasitosti nebo též zvláštní rytmus, kdy dítě mluví příliš krátce a úsečně, nebo naopak mluví příliš dlouze a pomalu (Thorová, 2006, s. 105). Receptivní složka je narušena v neschopnosti porozumět prozodickým signálům (tj. metajazykové sdělení intonací, tónem hlasu, melodií hlasu atd.). Při pronesení mnoha výroků musíme chápat sociální kontext situace a musíme umět dekodovat prozodické signály, to lidé s PAS většinou nedokážou (Thorová, 2006, s. 105).

## Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Syntax je narušena v rovině mluvnické stavby vět a souvětí a ve větné skladbě. Děti tvoří nejčastěji holé věty. Slova vkládají do vět mechanicky a velmi pomalu si osvojují gramatická pravidla, v řeči dětí s PAS se velmi často vyskytují agramatismy. Kubík a Stehlíková (2017) píše, že agramatismus se u neflektivních jazyků projevuje jako obtíž s vytvářením vět a u flektivních jazyků jako problém s morfologickou formací slov. To se projevuje vynechávkami náležitých gramatických tvarů nebo jejich substitucí za tvary nenáležité. Thorová (2006, s. 105) dále píše, že někteří jedinci používají infinitivy, zapomínají na předložky a spojky. Potíž nastává i s používáním přivlastňovacích a osobních zájmen. Gillberg a Peeters (2008, s. 24) uvádějí, že často používají zájmeno *ty* místo *já*, *ona* místo *on*, *my* místo *vy* atd. Dle autorů byla neochota používat slovíčko *já* dříve považována v psychoanalytické literatuře za výraz neochoty lidí s autismem rozvíjet svou vlastní osobnost. Není však úplně zřejmé, proč je jedna a tatáž osoba jednou označována jako *já*, poté jako *ty*, *my*, *on* nebo *oni*. Thorová (2006, s. 105) kromě problémů v používání osobních a přivlastňovacích zájmen zmiňuje deficit v užívání slov ve správném rodě, čase a tvaru.

Tager-Flusberg (2005, s. 345) zmiňuje, že vzniklo několik studií zaměřených na osvojování gramatické morfologie anglicky mluvících dětí s autismem. Dvě průřezové studie se zaměřovaly na srovnávání zvládnutí osvojování určitých gramatických morfémů dětmi s autismem, dětmi patřícími k intaktní části populace a dětmi s mentálním postižením (viz Bartolucci, Pierce a Streiner, 1980; Howlin, 1984). Bartolucci a kol. (1980) zjistili, že děti s PAS více vynechávají určité morfémy, zejména členy, pomocná slovesa a spony, morfém označující minulý čas, morfém nutný pro tvorbu třetí osoby přítomného času, morfém nutný pro tvorbu přítomného průběhového času (Tager-Flusberg a kol., 1980, s. 345). Tager-Flusberg (1989) také zjistila, že děti s autismem jsou méně úspěšné v označování formy minulého času, porovnávala úspěšnost s dětmi s Downovým syndromem (Tager-Flusberg a kol., 2005, s. 345).

Velmi často je s autismem spojená echolálie čili opakování slyšeného, ale není to, jak mnozí uvádějí, synonymum pro toto postižení (Peeters, 1998, s. 49). Rodiče významné části verbálně se vyjadřujících adolescentů a dospělých s autismem uvedli, že jejich děti využívaly echolálii v určité fázi svého vývoje

(Tager-Flusberg, 2005, s. 346). V určitém vývojovém období je však běžná echolálie také u intaktní populace (zdravé děti – 18 měsíců, autistické děti – 36 měsíců), (Peeters, 1998, s. 49). Echolálie je snaha dětí s PAS komunikovat pouze pomocí svých omezených prostředků (Jelínková, 2008, s. 40).

Echolálie může být „odložená“, tedy slyšené je zopakované až po nějakém čase, nebo „bezprostřední“, tedy reflexní, okamžitá. Může se jednat o echolálii bezprostředně bez komunikačního významu (při otázce *Co jim k tomu hrálo?* – odpoví – *hrálo?*), o echolálii posledního slova (např. pokud se dítěte zeptáme – *Je to ovoce nebo zelenina?* – odpoví – *zelenina* vs. pokud se ho zeptáme – *Je to zelenina nebo ovoce?* – odpoví – *ovoce*), echolálii bezprostřední s komunikačním významem (*Adame, budeš si to pamatovat a zítra se tě na to zeptám znovu, myslivec* – odpoví – *Myslivec* nebo *Myslivec?*, s významem ano, budu si to pamatovat), semiecholálie – záměna zájmen a rodů (*Káča spadla do vody a jak se to stalo?* – odpoví – *Stalo se, utopí?*), (Thorová, 2006, s. 112, příklady z vlastního výzkumu).

Opožděná echolálie plní komunikační funkci (*Pepo, nestřílej.*, ve významu bojím se), (Thorová, 2006, s. 112). Dříve se opožděná echolálie považovala za nesmyslné používání jazyka. Dnes víme, že má funkci zvládnutí kontroly nad situací omezenými prostředky. Dítě si propojí určité „rčení“ se situací, se kterou výrok významově nesouvisí, a v podobných situacích dítě s autismem tento výrok používá (Peeters, 1998, s. 57). Carr, Schreibman a Lovaas (1975) zjistili, že děti s autismem častěji opakovaly slyšené, pokud nerozuměly nebo pokud neznaly na otázku vhodnou odpověď (Tager-Flusberg, 2005, s. 346).

### **Lexikálně-sémantická jazyková rovina**

Vermeulen (2006, s. 61) píše, jaký velký dar jsme my (patřící do intaktní populace) dostali, protože rozumíme symbolům a dokážeme je vytvářet, díky tomu máme schopnost komunikace a interakce. Symboly činí náš svět „světem sdíleným“ (Vermeulen, 2006, s. 61). Autisté takové štěstí nemají. Symbolická řeč je pro ně příliš abstraktní, a proto ji většinou nemohou pochopit. Problém nastává v pochopení slyšeného i viděného (Peeters, 1998, s. 71). Chápání významu slov je pro některé děti s PAS velkým oříškem, především pokud se jedná o slova, která mají obecný význam. Příkladem může být slovo bota, které je nadřazeným slovem

pro výrazy sandál, kozačka, teniska, lodička atd. Děti s PAS nedokážou pochopit, že lze pro tolik druhů obuvi využít jedno slovo (Thorová, 2006, s. 112). Peeters (1998, s. 52–53) uvádí také problémy v chápání slov, která patří do specifických kategorií, jedná se slova vyjadřující vztah, jako velký, malý, široký, úzký, na, přes, potom, dát, vzít, jejichž osvojování je pro děti s PAS velmi náročné, protože jejich význam vyplývá z kontextu, z jejich vztahu k jiným slovům v okolí.

Pro osoby s těžším typem postižení jsou typickými abnormalitami logorea (nekoherentní řeč, slovní salát), tedy suma slov, která nemají pro komunikaci skoro žádný význam. Jedná se o úryvky z knih, slogany, reklamy, úryvky pohádek, písničky atd. (Thorová, 2006, s. 112).

Pro děti s PAS je typická i verbální autostimulace, to znamená např. hraní se slovíčky a slovními spojeními, verbální rituály, nepřiměřené otázky nebo idiosynkratická řeč (tedy dávající reálným slovům odlišný význam). Velmi často využívají v řeči frazeologismy (při otázce *Proč jsi to udělal?* – odpoví – *Inu, to se tak občas přihodí*, Thorová, 2006, s. 112).

Thorová (2006, s. 105) dále uvádí, že při lehčím typu postižení je typickým rysem literární přesnost, tedy doslovné chápání slyšeného. Nastává tedy problém u otevřených otázek, u kterých neočekáváme odpověď. Dítě s PAS neumí na tyto otázky přiměřeně reagovat. Chápat tyto situace se někdy naučí děti s vysoce funkčním autismem nebo s Aspergerovým syndromem. Také na běžné otázky neodpovídá dítě dle očekávání komunikačního partnera, ale s doslovnou přesností (*Máš hodinky?* – *Ano* – *Tak kolik je hodin?* – *Mám je doma*). Doslovnost a hyperbolismus odpovědí jsou často vykládány komunikačními partnery jako drzost. Kvůli doslovnému chápání výpovědi druhých reagují děti s PAS naivně i na výroky typu *Polezu z tebe po zdi*, v takovém případě dítě s PAS nejčastěji odpoví stylem, *Jak to uděláš? Potřebuješ židli?* (Thorová, 2006, s. 105).

Děti s PAS jsou často velmi zmateny ze synonym, homonym, nespisovných výrazů, slangů, nářečí a dialektů. Proto často své okolí opravují. Mnoho významů řečeného navíc závisí na kontextu a na prozodických aspektech, což děti s PAS přivádí do ještě horších situací (Thorová, 2006, s. 105). Někteří na logice tvorby významů lpí až do té míry, že si tvoří vlastní neologismy či zvláštní idiosynkratické výrazy. Může se jednat o logické neologismy (*čokolka* –

čokoláda) nebo o zkomolená slova (*kapatalista* – kapitalista, *kamizolak* – kamizola). Některé takto utvořené neologismy se mohou stát součástí rodinného slangu (Thorová, 2006, s. 105, příklady z vlastního výzkumu).

### **Pragmatická jazyková rovina**

Na význam pragmatické roviny pro komunikaci upozornil poprvé speciální pedagog Viktor Lechta (1990) ve své publikaci *Logopedické repetitorium*. Pragmatickou rovinu popisuje jako rovinu sociální apelace a sociálního uplatnění komunikační schopnosti (Klenková, 2006, s. 40). V oblasti pragmatické roviny je důležité sledovat, jak dokáže jedinec vyjádřit různé komunikační záměry, a to hlavně zda je jedinec schopen účastnit se dialogu a přitom zachovat konverzační pravidla, vystihnout neverbální projevy a přiměřeně na ně reagovat, zda je schopen udržet téma rozhovoru. Dalšími důležitými aspekty je správné komunikační chování s ohledem na komunikačního partnera a schopnost správně používat neverbální komunikaci (Lechta, 1990, cit. dle Bytešnicková, 2012, s. 83). Všechny tyto aspekty jsou pro osoby s PAS problematické.

Dle Thorové (2006, s. 105) mají po pragmatické stránce lidé s PAS často problém se spontaneitou konverzace, velmi často jsou jejich otázky a reakce nepřiměřené, mají potíže s tykáním a vykáním a využívají vulgarismy k upoutání pozornosti. Mají problém dávat prostor komunikačnímu partnerovi, neulpívat na svých tématech a obecně udržovat konverzaci dle společenských pravidel. Peeters (1998, s. 60) zmiňuje, že „dialog s výrazně nadaným autistou se často stane monologem, neboť vžít se do role někoho jiného vyžaduje příliš mnoho mentální flexibility.“ Dále doplňuje, že přestože děti mají dostatečnou slovní zásobu, tak jejich myšlení je jiné, a proto také jejich svět je jiný, je však otázka, zda je jejich svět jiný, nebo náš svět je jiný. Záleží na úhlu pohledu. Jisté však je, že se musíme neustále snažit děti s PAS podporovat v komunikaci a interakci, protože dle Čadilové, Žampachové (2012, s. 33) právě výše zmíněné deficity často způsobují, že se děti nechtějí do komunikace zapojovat.

U dětí s Aspergerovým syndromem se můžeme setkat také se samomluvou. Ta splňuje účel uklidňujícího prostředku nebo si tak tyto lidé třídí myšlenky. Dalším rituálem může být neustálé kladení stejné otázky (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 41).

## 6 Komunikace mezi učitelem a žákem

Pro výuku dětí s PAS je nejčastěji využíváno strukturální učení s vizuální dopomocí, což značně ovlivňuje také pedagogickou komunikaci a přístup k výchově a vzdělávání dětí s PAS. V oblasti komunikace je pro strukturované vyučování podstatná vizualizace a individualizace. Jak píše Jelínková (2008, s. 353), nejvhodnější formu komunikace je třeba zvolit podle individuálních potřeb dítěte. Vizualizace i individualizace bude detailněji popsána níže. Nejprve však poskytnu odpověď na základní otázky strukturovaného vyučování. Dále se pak zaměřím na metodické pokyny a nežádoucí chování žáků s PAS.

### 6.1 Strukturované vyučování s vizuální dopomocí

Jelínková (2008, s. 353) popisuje strukturované vyučování jako odpověď na čtyři základní otázky: *Kdy? Jak dlouho? Kde? Jakým způsobem?*

#### 6.1.1 Čas

Děti s PAS upřednostňují rutinu a stereotyp, ty jim pomáhají, aby se vyznali v pro ně chaotickém světě. Pro děti s PAS je tedy velmi podstatná strukturalizace času. Pokud má dítě daný denní plán, dokáže odhadnout, co ho čeká, a to ho uspokojuje. Jasný časový rozvrh také pomáhá eliminovat jeho nežádoucí chování (Jelínková, 2008, s. 353). Čadilová a Žampachová (2012, s. 54) upozorňují, že by měl denní plán obsahovat hlavně tyto informace: „*Co budu dělat?*“ a „*Kdy to budu dělat?*“. Mnoho dětí také pomáhá možnost vrátit se k rozvrhu a ověřit si, co je zrovna v plánu. Některé děti s PAS totiž mívají problém s krátkodobou pamětí. Jelínková (2008, s. 93) upozorňuje na potřebu vizuální podpory. Pokud si dítě s PAS neví rady se zadáním úkolu ani vizuální formou, je vhodné mu činnost předvést. Vždy však musíme myslet na to, že je nutné dítě učit co největší samostatnosti.

#### 6.1.2 Prostor

V rámci strukturovaného vyučování je pro děti s autismem velmi důležitý prostor, ve kterém k pedagogické komunikaci dochází. Třída by měla být přehledně rozčleněna na místo, kde se žák učí, kde si hraje, kde odpočívá a kde jí. Pokud je dítě posláno na dané místo, tak ví, co se od něj očekává (Jelínková, 2008, s. 93). Čadilová a Žampachová (2012, s. 54) uvádějí, že „volba pracovního

místa je závislá na míře symptomatiky, motorických dovednostech a intelektových schopnostech dítěte a úzce souvisí se strukturou prostředí.“ Jak uvádí Jelínková (2008, s. 93), místo může být ohraničeno různými koberečky, barevnými pruhy na podlaze nebo třeba policemi s pomůckami či skříněmi. Pracovní místo by nemělo být blízko zrcadel nebo oken. Pro některé děti jsou také velmi vhodné různé typy výukových boxů. Jelínková (2008, s. 93) také upozorňuje, že je vždy nutné rozsazení dětí dle jejich individuálních potřeb. Peeters (1998, s. 35) zmiňuje, že v rámci příprav na školení, při kterém pracoval s autistickými žáky, zajímalo účastníky školení při přípravě vhodného pracovního prostoru, aby na sobě byly děti co nejvíce nezávislé a mohly se tak co nejvíce koncentrovat.

Prostor je velmi důležitý pro pedagogickou komunikaci. Nejenže umístění žáka ve třídě často rozhoduje o míře jeho pozornosti a místo, kde se nachází (pracovní místo, relaxační místo...), usnadňuje učitelům organizační složku komunikace, ale také často určuje, zda bude žák schopen komunikovat. Čadilová a Žampachová (2012, s. 52) uvádějí, že „dětí s autismem komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám, kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výchově a vzdělávání těchto dětí.“ K prostoru bylo přihlíženo také v mnoha výzkumech, například Peck (1989, cit. dle Potter, Whittaker, 2002, s. 110) poznamenal, že mnoho aspektů komunikace, ke které dochází mezi dospělým a dítětem, je ovlivněno povahou situace, ve které ke komunikaci dochází. V návaznosti na své tvrzení říká, že učebny, ve kterých jsou děti považovány za pasivní příjemce znalostí předávaných učitelem, mnohem méně pravděpodobně zlepší spontánní komunikaci než prostředí, kde jsou děti podporovány k aktivnímu učení.

### 6.1.3 Motivace a odměna

Při strukturovaném vyučování hraje roli také motivace a odměna. Jak uvádí Jelínková (2008), největším oceněním však pro lidi s PAS nebývá uznání v kombinaci s odměnou jako pro velkou část lidí intaktní populace, ale větší váhu pro ně má třeba maličkost, jako např. kus papíru. Je nutné zjistit, jaká odměna je pro určitého jedince vhodná. Čadilová a Žampachová (2012, s. 55) doplňují, že dítě s PAS potřebuje k motivaci nejen vyšší, ale i nižší formu odměny, jako je

materiální či činnostní odměna. Dítě za odměnu dostane třeba sladkost nebo může vykonávat oblíbenou činnost, jako je například hraní oblíbené hry na tabletu. Slovní i jiná motivace by však vždy měla být pozitivní, měl být zdůrazňován úspěch ve školní práci a mělo by být posilováno přiměřené chování. Jak upozorňuje Jelínková (2008, s. 82), některé děti s PAS, hlavně děti s Aspergerovým syndromem, na sebe mají vyšší nároky, je proto potřeba pro každého žáka vytvořit formální a neformální individuální hodnocení. Učitel by neměl hodnotit pouze kognitivní vývoj dítěte, ale měl by se zaměřit i na jeho další dovednosti v oblastech jako jsou sebeobslužné dovednosti, schopnosti organizovat si volný čas atd.

## **6.2 Vizualizace a individualizace v komunikaci**

Jak už bylo několikrát zmíněno, každý žák s autismem je jiný a my k němu musíme také individuálně přistupovat. Některé děti s PAS jsou schopné verbálně se vyjadřovat, jiné nemají řeč vůbec vyvinutou. Pokud začneme komunikovat s dítětem s PAS, musíme si uvědomit, že přenos sdělení nemusí probíhat pouze verbálně, ale můžeme k dosažení úspěšné komunikace využít obrázky, gesta, předměty a další formy komunikace (metody alternativní a augmentativní komunikace, viz např. Šarounová, 2014; Janovcová, 2003). Forma komunikace musí odpovídat úrovni abstraktního myšlení osoby s PAS (Gillberg, Peeters, 2008, s. 95). Uvádí se, že 50 % dětí s PAS je mluvících, ale přesto je pro ně řeč příliš abstraktní, proto často nedovedou správně analyzovat význam slova. Stejný problém mají děti s pochopením neverbálních výrazů komunikace, které přenášejí emoce a stavy mysli (Jelínková, 2008, s. 36). Jelínková (2008, s. 36) uvádí, že nejvhodnější je pro děti s PAS komunikace, ve které je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné. Je tedy vhodné užívat komunikaci s vizuální podporou. Lze využít například nápisy, ke kterým má dítě možnost se vracet. Pro děti, které nedokážou číst, jsou vhodné piktogramy, fotografie a obrázky nebo přímo předměty. Peeters (1998, s. 64) však zdůrazňuje, jak je důležité učit děti také účel komunikace. Jako příklad uvádí dítě, které ukáže obrázek nůžek, ale vlastně chce pít. Dítě v tomto případě nekomunikuje vědomě.



Čadilová a Žampachová (2012, s. 54) shrnují výhody vizuální podpory u lidí s PAS do těchto bodů:

- „pomáhá založit a udržovat informace,“
- „podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat,“
- „objasňuje verbální informace,“
- „zvyšuje schopnost rozumět nestálé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu,“
- „usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.“

Jelínková (2008, s. 94) píše, že je ve školním prostředí vhodné využít vizuální oporu při zadávání úkolů, postupu práce, činnosti (doma i ve škole) nebo pro lepší pochopení rozvrhu. Rozvrh vždy nemusí mít pouze psanou podobu, mnoho dětí s PAS upřednostňuje formu fotografií, obrázků, popřípadě miniatur předmětů. Lze využít také barvy, čísla a symboly. Pro usnadnění orientace v rozvrhu je vždy nutné dodržet posloupnost zleva doprava nebo shora dolů. Bartoňová a kol. (2007, s. 144) uvádějí, že pro jasnou posloupnost činností doma i ve škole využíváme pracovní/procesuální schémata, na kterých je úkol rozpracován do jednotlivých kroků.

### **6.3 Metodické pokyny**

Schopler a kol. (1998, 156–159) uvádějí metody, které jsou využívány při výuce a pomáhají učiteli, popřípadě rodiči instruovat dítě ke splnění úkolů. Mezi ně patří manipulace, přímá asistence, demonstrace, pravidelně se opakující postup, návody, klíče, povzbuzení a slovní pokyny. Tyto metody jsou seřazeny od nejmenších nároků na spolupráci dítěte až po ty největší.

#### **6.3.1 Mimoslovní pokyny**

Manipulace je metoda, která vyžaduje nejvíce pomoci poskytované dítěti. Metodu, kdy učitel svými rukama přesně řídí manipulaci dítěte s předměty, je vhodné využít ve chvíli, kdy žák stojí před novým úkolem nebo pokud jde o úkol, při jehož plnění by se dítě mělo vyhnout chybám. Někdy se manipulace využívá také ve chvíli, kdy je potřeba vrátit pozornost dítěte k právě prováděné činnosti

(Schopler a kol., 1998, 157). Jelínková (2008, s. 93) zmiňuje, že nejčastěji odvádějí pozornost sluchové a zrakové podněty. Je tedy vhodné využít již zmiňovaného pracovního místa, kde jsou eliminovány rušivé podněty. Schopler a kol. (1998, s. 157) uvádějí jako další metodu kooperace učitele s dítětem přímou asistenci. Jedná se o asistenci učitelem, který vkládá dítěti pomůcky do ruky nebo ho třeba pouze přisune na židli ke stolu. V některých případech může úkol za dítě i dokončit. Jak Schopler a kol. (1998, s. 157) píší, větší nároky klade na dítě demonstrace, učitel úkol předvede a dítě ho pak má samo splnit. Pokud je úkol obtížný, učitel může činnost zopakovat vícekrát a dítě do činnosti zapojuje postupně. Dle Jelínkové (2008, s. 140) patří demonstrace k vhodným metodám, které lze využít při nácviku sebeoblužných činností. Pokud si dítě osvojuje novou, zatím neznámou činnost, je dle Schoplera a kol. (1998, s. 158) vhodné využít metodu pravidelně se opakujícího postupu. Pokud pak již dítě postup zvládá, učitel do něj může implementovat nové pojmy a dovednosti.

Pod kategorii návody, klíče a povzbuzení Schopler (1998, s. 158) zahrnuje signály, které mohou dítěti pomoci při plnění úkolu nebo ho motivovat při plnění části úkolu. Mezi takové signály řadí pokývání hlavou, dotknutí se těla dítěte nebo ukázání předmětu či povzbudivý tón hlasu nebo prozrazení první hlásky či slabiky, pokud je očekáváno, že dítě odpoví slovně. Velmi často je první hláska dostatečnou nápovědou a dítě správně odpoví. Schopler (1998, s. 158) upozorňuje, že některému dítěti stačí mírný signál, jiné potřebuje silný signál. Jako příklad uvádí pokyn učitele, aby šlo dítě ke dveřím. To může reagovat na nepatrné gesto, pokývnutí hlavy daným směrem, lehký dotyk nebo až popostrčení. Stejně tak při slovní odpovědi může dítěti stačit pouze první písmeno nebo potřebuje napovědět celou slabiku. Často je potřeba dítěti poskytnout sluchový i vizuální signál (Schopler, 1998, s. 158). Uvedu příklad z vlastního výzkumu: Pokud se učitelka ptá chlapce, co má čert oblečené na sobě, tak také gestem naznačuje, jak si snímá z hlavy klobouk.

Další využívanou metodou při výuce dětí s PAS je pantomima. Učitel bez pomůcek naznačuje pohyb, který je nutný ke splnění úkolu. Může se jednat o pouhý náznak. Pokud například chceme znázornit určitý tvar nebo pohyb, postačí pouhý kruh okopírovaný rukou. Dítě pak je schopno úkol splnit samostatně (Schopler, 1998, s. 158–159).

### 6.3.2 Slovní pokyny

Schopler (1998, s. 159) uvádí, že slovní pokyny jsou nejčastěji realizovány mluvenou řečí, ale mohou být nahrazeny také vhodným znakovým jazykem. Dle Richmanové (2008, s. 91) je vhodné pro děti s PAS využívat znakový jazyk, pokud splňují tato kritéria:

1. „Dítě ani po dlouhodobé odborné řečové terapii nejeví známky vokalizace“
2. „Dítě se snadno učí gesta a rychle se naučí ukazovat na to, co chce“
3. „Receptivní jazyk dítěte je na mnohem vyšší úrovni než jazyk expresivní a neschopnost vyjádřit své myšlenky a city dítě viditelně stresuje“

Schopler (1998, s. 159) upozorňuje, že pokud učitel využívá mluvenou řeč i gesta, musí si být jistý, kolik informací pochopilo dítě z gesta a kolik z mluvené řeči. Také doporučuje, aby se dítě naučilo spíše vnímat mluvenou řeč, protože gesta a znaky pak většinou pomalu vymizí. Richmanová (2008, s. 80) uvádí, že slovní pokyny jsou vůbec prvním komunikačním nástrojem, kterému se dítě s PAS učí. Jako první uvádí, že se dítě učí vnímat a potažmo reagovat na jednoduché pokyny typu *Sedni si; Udělej pá, pá; Postav se* atd. Při uposlechnutí jednoduchého pokynu je vždy potřeba dítě odměnit. Poté, co dítě zvládá jednoduché instrukce, Richmanová (2008, s. 81) uvádí, že je možné zavést složitější instrukce, které se skládají z více kroků typu: *Sedni si a dotkni se pusinky, Postav se a pojd' ke mně, Postav se a zamávej*. Nejtěžší je pak pro dítě zvládnout funkční pokyny, ty Richmanová (2008, s. 81) charakterizuje jako pokyny, které dítěti pomohou například při orientaci v okolním prostředí, jedná se o pokyny typu: *Pojd' ke stolu.; Obuj si boty.; Přines si kabát*. Richmanová (2008, s. 81) nabízí možnost kombinace pokynů tak, aby byly na dítě postupně kladeny větší nároky v oblasti porozumění a soustředění. Uvádí tyto příklady: *Jdi do kuchyně a přines džus*. Později pak pokračujeme se složitějšími pokyny: *Jdi do obývacího pokoje a přines džus ze stolu*. Dle Schoplera (1998, s. 159) by měla být výuka rozdělena do dvou složek, a to pozorování a řeči. Učitel nejdříve pozorováním zjistí, co se dítě už naučilo. Vyučující by se měl snažit dítě vést k co největší samostatnosti. Volbu slovních pokynů je dle něj potřeba zvolit podle úrovně postižení dítěte. Čím těžší formou postižení tedy dítě má, tím jednodušší slova volíme, zkracujeme věty a řeč zpomalujeme. Slovní pokyny jsou využívány

vždy. I v případě, že dítě řeči nerozumí, s nimi učitelé komunikují i slovně (Schopler, 1998, s. 159).

Dle Kubišové a Lovasové (2012, s. 112) je obecně vhodné, aby osoba, která chce usnadnit dítěti s PAS porozumění, dodržovala tyto zásady.

- „používat jednoduché věty, známé a konkrétní výrazy, u dětí s nízkofunkčním autismem až heslovitou mluvu (ANO: *Honzo, boty!*, NE: *Honzo, byl bys tak hodný a obul si boty!*)“
- „jedno téma, konkrétní sdělení (např. ANO: *Podej mi ručník!*, NE: *Podej mi to!*)“
- „stupňovat pokyny (žadávat jednostupňové pokyny, max. dvoustupňové – tzn. říct nejprve jeden pokyn, až jej splní, zadat další)“
- „vizuální podpora („psaným“ slovům či obrázkům rozumí lépe než řečenému)“
- „respektovat problémy s dlouhodobou pamětí (dítěti věci častěji připomínat)“

#### **6.4 Nežádoucí chování žáků**

Mezi komunikační projevy patří také problémové chování. Dítě se často chová nepřiměřeně všeobecně uznávané normě, protože se neumí dorozumět jiným způsobem. Nedokáže jinak vyjádřit své potřeby, získat pozornost nebo vyjádřit své pocity (Thorová, 2006). Jelínková (2008, s. 116) upozorňuje, že komunikačním problémem může být neschopnost porozumět pokynům nebo nemožnost vyjádřit souhlas a nesouhlas.

Sociální dovednosti je nutné neustále procvičovat ve škole i doma. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 35) uvádějí, že úspěšná je behaviorální terapie, která umožňuje začlenění jedinců s PAS do společnosti. Při nežádoucím chování může tedy učitel zvolit tyto metody: „kladné zpevňování (posilování žádoucího chování pomocí odměn a pochval), vyhasínání (ignorování nežádoucího chování), tlumené-záporné zpevnění (odepření něčeho, co studenta přitahuje), vysazení time out (dočasné odvedení studenta od nějaké činnosti jako reakce na nevhodné jednání, nejčastěji odvedení ze třídy), společenský nesouhlas (vyjádření srozumitelným způsobem), učení novým způsobům chování (student se učí novým sociálním dovednostem).“ Jelínková (2012, s. 115) upozorňuje, že je vždy

nutné vybírat takovou techniku, která klienta nejméně obtěžuje, a přesto je účinná. Výběr závisí na tom, jestli je dítě schopno pochopit vztah mezi chováním a odměnou nebo mezi chováním a trestem, jestli je intervence možná v daném prostředí a dle toho, jak je problém náročný<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> S dětmi s postižením se setkávám od útlého dětství. Dle mého názoru, abychom úspěšně eliminovali nevhodné chování dětí, vždy záleží na jejich individuálních potřebách a také na přizpůsobení se jejich myšlení. Sama jsem byla svědkem události, kdy chlapec s autismem tahal jemu sympatické ženy za cop, aby je na sebe upozornil. Slovo „nesmíš“, pro něj nemělo žádný význam. Vyučující se jednoho dne rozhodla, že vždy, když jí chlapec zatahá za vlasy, tak mu dá mračouna (obličej se zamračeným výrazem). Chlapec věděl, že se jedná o obrázek, který dostává, pokud se mu něco nepovede. Postupně paní učitelku za vlasy tahat přestal. Objevily se však jiné problémy. Když jsem školu navštívila asi o rok později, chlapec právě prožíval období puberty a neustále chtěl dávat učitelkám polibky.

## 7 Školní vzdělávání dětí s autismem a mentálním postižením

Právo na vzdělávání je zakotveno v článku 33 Listiny základních práv a svobod České republiky. Kterýkoliv člověk, který je občanem České republiky, má právo na osobní rozvoj prostřednictvím vzdělávání (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod). V této kapitole nejdříve popisují školní vzdělávání žáků s autismem a s mentálním postižením. Výzkum komunikačního chování mezi učitelem a žáky na základní škole speciální probíhal v rámci předmětu řečová výchova, proto je řečové výchově věnována druhá podkapitola. Uvádím, jak je definována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školu speciální.

### 7.1 Školní docházka

Dle míry postižení mohou žáci s autismem a mentálním postižením navštěvovat různé typy škol. Jedná se o základní školu speciální, základní školu (dříve základní školu praktickou) nebo také běžnou základní školu, do které mohou být integrovány třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo může být do běžné třídy integrován jedinec se specifickými vzdělávacími potřebami. Blíže jednotlivé možnosti vzdělávání žáků s autismem a MP rozeberu níže.

Žáci s MP jsou ze zákona povinni absolvovat základní školní docházku stejně jako žáci intaktní populace. Věk, ve kterém navštěvují základní školu, může být vyšší v porovnání s běžným obdobím školního věku (Pipeková, 2010, s. 307). Jak uvádí Kozáková (2013, s. 63–64), maximálně může žák plnit školní docházku do 17 let, tato hranice může být posunuta ředitelem školy na žádost rodičů na 18 let věku dítěte. Při diagnostice středně těžké a těžké mentální retardace souběžně s postižením s více vadami a s autismem se souhlasem zřizovatele školy pak může žák absolvovat základní školu až ve věku 26 let.

Kozáková (2013, s. 64) popisuje přípravný stupeň, který je zřizován na základní škole speciální a děti se v něm připravují na další vzdělávání na základní škole speciální nebo na běžné základní škole. Třidu mohou navštěvovat děti se SMR, TMR a HMR, dále pak s autismem nebo kombinovaným postižením. Také některé běžné základní školy nabízejí přípravný

stupeň, který mohou děti s MP navštěvovat. Podmínkou pro přijetí do přípravného ročníku je sociální znevýhodnění.

Kozáková (2013, 64–65) dále píše, že žáci s LMR často navštěvují základní školu (dříve základní školu praktickou) nebo jsou integrováni do běžných základních škol. Výuka na základní škole praktické je členěna do devíti ročníků. První stupeň je pak ještě členěn na 1. období (1.–3. ročník) a 2. období (4.–5. ročník). Obsah vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s LMR. Výuka je oproti běžným školám koncipována hlavně prakticky.<sup>14</sup>

Kozáková (2013, s. 66) pak zmiňuje, že žáci s těžší formou mentální retardace, s více vadami a autismem navštěvují základní školu speciální, kde získávají základy vzdělání. Stejně jako u základní školy (dříve základní školy praktické) je pro zařazení dítěte do základní školy speciální nutný souhlas zákonného zástupce a doporučení školského pedagogického zařízení. Škola je členěna na 10 ročníků, které jsou rozděleny do dvou stupňů. 1. stupeň zahrnuje 1.–6. ročník a 2. stupeň zahrnuje 7.–10. ročník. Obsah vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Ten je rozdělen na dva díly: Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Kozáková (2013, s. 64) píše, že výuka na základní škole speciální se odlišuje od výuky na běžných školách v mnoha aspektech. Organizační forma vyučování je rozdělena na více jednotek, také je nutný individuální přístup k žákům, což je zde snadněji realizovatelné díky menšímu počtu žáků ve třídách. Liší se také struktura a skladba učiva, která je orientována k rozvoji kompetence komunikativní, pracovní a sociálně-personální. Pipeková (2010, s. 307–308) uvádí, že pro žáky s MP, převážně pro ty s těžšími stupni mentální retardace, je velmi důležité, aby byly rozvíjeny jejich sociální dovednosti, které jsou podstatné

---

<sup>14</sup> Školy jsou často vybaveny cvičnými byty, textilními dílnami a dalšími podobnými prostory, ve kterých se žáci mohou vzdělávat ve zvládání praktických činností (Kozáková, 2013, s. 65).

hlavně pro jejich fungování v dalších obdobích života. Vedle sociálních dovedností je pak důležité, aby si žáci osvojili trivium, tedy čtení, psaní a počítání. Kozáková (2013, s. 66) dodává, že základní škola speciální si klade za hlavní cíl, aby si žáci osvojili hygienické návyky, základní pracovní dovednosti, aby byli schopni určité samoobsluhy a získali základní poznatky o společnosti a přírodě.

Žáci s MP a dalšími zdravotními postiženími mohou také dle školského zákona ve znění účinném od 25. 8. 2020 navštěvovat třídy, skupiny či oddělení s upravenými vzdělávacími programy, které jsou zřízeny v běžné škole. Samozřejmě je pro zařazení dítěte do takovéto třídy nutná písemná žádost zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce, doporučení poradenského zařízení a soulad postupu se zájmem dítěte (Školský zákon, 2020).

Mentálně postižené děti mívají silnou vazbu na své rodiny, proto je zázemí a podpora ve vzdělávacím procesu ze strany rodičů velmi důležitá. Pokud dítě s lehkou mentální retardací úspěšně absolvuje devítiletou základní školní docházku, tak může ve vzdělávání pokračovat na jakékoliv střední škole, kde splní přijímací zkoušku. Nejčastěji se však žáci dále vzdělávají odborných učilištích, popřípadě pak na praktických školách (Kozáková, 2013, s. 69). Lidé s LMR jsou začleňováni do běžného života snáz. Studium na odborném učilišti, zakončené získáním výučního listu pro určitou manuální činnost, jim umožňuje zařadit se na trh práce. Jsou také schopni založit rodinu (Kozáková, 2013, s. 69).

Bartoňová (2008, s. 95) uvádí, že osoby se SMR nebo s LMR v kombinaci s jiným postižením mohou ve svém vzdělávání pokračovat na praktické škole dvouleté. Obsah vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. Jsou zde do velké míry zohledňovány individuální potřeby žáků. Žáci si ve škole rozšiřují dovednosti a znalosti ze základní školy. Autorka upozorňuje, že je velký důraz kladen na vztah k práci, rozvoj komunikačních dovedností, kultivaci osobnosti, výchovu ke zdravému životnímu stylu a schopnost se o sebe postarat v největší možné míře.



## 7.2 Řečová výchova

Řečová výchova je nezastupitelnou složkou edukačního procesu. Rozvoj komunikačních schopností a dovedností je velmi důležitý pro úspěšnou adaptaci a integraci žáků, k jejich budoucímu vzdělávání a případnému profesnímu uplatnění.

V Rámcovém vzdělávacím programu je řečová výchova zaměřena na vzdělávání žáků se STMR. Řečová výchova patří společně se čtením a psaním do oblasti jazykové komunikace. Další oblasti, které zastřešují vzdělávání těchto postižených žáků, jsou „Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce“ (RVP ZŠS, 2008, s. 68).

Vzdělávací oblasti, pod nimi zařazené vzdělávací obory a jejich obsahy jsou voleny a koncipovány s ohledem na sníženou úroveň rozumových schopností žáků a na jejich individuální zvláštnosti. Tyto oblasti vymezují konkrétní cíle a vzdělávací obsahy, které se snaží podporovat rozvoj duševních a tělesných schopností, potřeb a zájmů žáků (RVP ZŠS, 2008, s. 11).

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů pak školy konkretizují a rozpracovávají dle svých individuálních potřeb. Na úrovni Školního vzdělávacího programu se učivo stává závazné. Výuka mentálně postižených žáků by měla být zaměřena převážně na praxi a na dovednosti, které pomáhají žákům v objevování a získávání nových poznatků a zkušeností (RVP ZŠS, 2008, s. 17).

Jazyková komunikace má ve vzdělávání žáků stěžejní postavení. Zahrnuje kromě řečové výchovy také čtení a psaní. Všechny tyto tři obory jsou důležité pro rozvoj osvojování mluvené a psané formy jazyka. Žáci se zde učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Velmi důležité je také učivo zaměřené na citové a smyslové vnímání, které tato oblast zahrnuje. Obor Řečová výchova se zaměřuje na osvojování a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené podobě. Pro žáky je nejdůležitější moci fungovat ve společnosti, komunikovat, a tím dosáhnout úspěšné sociální integrace (RVP ZŠS, 2008, s. 18).

Jak bylo zmíněno výše, stejně jako na běžných základních školách, je i na základních školách speciálních rozdělena výuka na první a druhý stupeň. Na druhém stupni se mezi očekávané výstupy řečové výchovy dle Rámcového

vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (2008, s. 22) řadí „dosáhnutí srozumitelného mluveného projevu; širší slovní zásoba a snaha o zřetelnou výslovnost; používání vět se správnými gramatickými strukturami; dbát na kulturu mluveného projevu; komunikovat vhodně v běžných situacích a zvládat základní pravidla komunikace; popsat děje, jevy a osoby na obrázcích; vyprávět vlastní zážitky a popsat své pocity; převyprávět vyslechnutý, přiměřeně náročný příběh, divadelní nebo filmové přestavení; dramatizovat jednoduchý příběh nebo pohádku.“

Učivo má zahrnovat „rozšiřování slovní zásoby, základy techniky mluveného projevu – správné dýchání, výslovnost, intonace a rytmižace; edukace a reedukace řeči rozvíjení fonemického sluchu; alternativní způsoby komunikace; základní komunikační pravidla, konverzační cvičení, tvorba otázek a odpovědí; mimojazykové prostředky řeči – mimika, gesta“ (RVP ZŠS, 2008, s. 22).

## **8 Výzkum komunikačního chování učitele a žáků na ZŠ speciální**

V praktické části nejdříve uvádím metodologii výzkumného šetření. Poté popisují počátek výzkumného šetření a výzkumný vzorek. V popisu anamnézy žáků se soustředím pouze na informace, které jsou podstatné pro cíl výzkumu. Dále se zaměřuji na popis prostředí, ve kterém výzkum probíhal. Upozorňuji na podstatu zón ve třídě pro děti s autismem. Následuje popis výzkumného šetření a způsob transkripce, který byl využit pro přepis nahrávek. Obsah výzkumného šetření rozděluji do jednotlivých vyučovacích hodin a v analýze nahrávek dbám na to, aby bylo uspokojivě odpovězeno na výzkumné otázky. Samotný výzkum byl bohužel přerušen pandemií koronaviru, proto budu období, kdy byly školy v důsledku epidemiologické situace zavřeny, popisovat v závěrečné kapitole. Ta se bude týkat hlavně komunikace dětí a učitelů, učitelů a rodičů a rodičů a dětí v období karantény. Také budou v přílohách zveřejněny pracovní listy, které byly výzkumníkem posílány dětem v období pandemie.

### **8.1 Metodologie výzkumného šetření**

Pro účely této diplomové práce byl realizován kvalitativní výzkum. Ten je dle Skutíla (2011, s. 69) „označením pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza“ (Maňák, Švec, 2004, cit. dle Skutíla a kol. 2011, s. 69).

Data byla dále zpracována do případových studií/kazuistik, ty označuje Skutíl (2011, s. 108) jako metodu „heuristickou (nalézající), ilustrační i verifikační (dokumentační, ověřovací). Je také chápána jako popis jednotlivých případů a může se jednat o jedince, skupiny lidí nebo instituce“ (Maňák, Švec, 2004, cit. dle Skutíla, 2011, s. 108).

Výzkum byl realizován od října do května školního roku 2019/2020. Do výzkumu zasáhla v březnu roku 2020 pandemie koronaviru. Během uzavření škol jsem zůstávala v kontaktu s třídní učitelkou. Ta mě informovala o průběhu komunikace s dětmi v rámci distanční výuky. Také jsem požádala rodiče, aby se vyjádřili ke komunikaci se školou a ke komunikačnímu chování dětí při plnění úkolů do školy. Vypracovala jsem pracovní listy, které třídní učitelka předávala

dětem, a pokračovala jsem tak ve výzkumu touto formou. Období karantény bude věnována závěrečná kapitola.

Na začátku výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaké jsou komunikační projevy žáků?
- 2) Jak žáci reagují na učitele?
- 3) Jak se žáci komunikačně zapojují do výuky?
- 4) Jak zpětně na žáky reaguje učitel?

Cílem výzkumného šetření je na otázky uspokojivě odpovědět, prozkoumat specifika komunikačního chování žáků a přiblížit začínajícím učitelům ve speciálně pedagogických zařízeních specifika komunikace mezi žáky s PAS a učiteli.

## **8.2 Pozorování**

Pro realizaci svého výzkumu jsem si zvolila metodu pozorování, tedy metodu, která je založena „na sledování a analýze jevů, které lze vnímat smysly“ (Křováčková, 2011, s. 101). Podle Křováčkové (2011, s. 101) musí být pozorování „záměrné, cílevědomé, plánované, systematické a řízené“. Autorka dodává, že pro metodu pozorování je příznačné, že „výzkumník nezasahuje do objektivní reality“. Křováčková (2011, s. 101) mezi výhody této metody řadí, že se jedná o nejpřirozenější a málo nákladnou diagnostickou metodu, jedná se o přímé sledování reálných jevů, výzkumník může získat data, která by jinou technikou nezískal a může získat velké množství kvantitativních údajů. Mezi nevýhody pak může dle Křováčkové (2011, s. 101) patřit např. náročnost přípravy, ovlivnění pozorování účastí pozorovatele nebo časová náročnost.

Podle Hendla (2005, s. 195) lze zařadit pozorování do těchto dimenzí: skryté a otevřené pozorování (rozhoduje, zda účastníci ví, že jsou pozorováni), zúčastněné/participantní a nezúčastněné/neparticipantní pozorování (rozhoduje, do jaké míry výzkumník participuje na dění), strukturované a nestrukturované pozorování (rozhoduje, zda se pozorování provádí na základě předem daného předpisu), pozorování v umělé situaci nebo v přirozené situaci, pozorování sebe samého nebo někoho jiného. Švaříček a Šedřová (2007, s. 145) k dělení přidávají přímé a nepřímé pozorování.

Pozorování, které je součástí mého výzkumu, patří dle Hendlova (2005) dělení do dimenze **otevřeného, zúčastněného, částečně strukturovaného** pozorování, které probíhalo ve **školním prostředí**. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) bychom pozorování z dimenze přímé a nepřímé zařadili do dimenze pozorování **přímého**.

Otevřené pozorování má dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 146) tu nevýhodu, že mohou lidé jednat odlišně, pokud jsou pozorováni. Při skrytém pozorování může výzkumník zkoumat autentické chování zkoumaných osob, dodnes jsou však otevřené diskuse o etice takového výzkumu. Zúčastněné pozorování označuje Hendl (2005, s. 197) jako jednu z nejdůležitějších metod kvalitativního výzkumu. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 144) však upozorňují, že si „badatel vždy nemůže vybírat mezi zúčastněným a nezúčastněným pozorováním, protože nelze vždy zúčastněné pozorování uplatnit“. Výzkumník je v případě zúčastněného pozorování přímým pozorovatelem v prostředí, kde se děje odehrávají. I v případě, že badatel nezasahuje do výuky, tak dochází k interakci mezi výzkumem a účastníky výzkumu. Hendl (2005, s. 195) také rozlišuje, zda se jedná o výzkum v přirozené situaci nebo v umělé situaci. V případě výzkumů sociálních dovedností dětí s PAS bývá voleno spíše přirozené prostředí a pro ně přirozená situace, protože zde demonstrují lepší sociální schopnosti než v experimentálním prostředí (např. výzkum). Jedná se o výzkum zaměřený na komunikační chování žáků a učitele. Pozorování probíhalo přímo v terénu, proto se dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 145) jedná o pozorování přímé. Strukturované pozorování je popisováno podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 145) jako pozorování, při kterém „hledáme odpovědi na předem vymezené a určené jevy“, u nestrukturalizovaného pozorování „začínáme s vágně formulovaným seznamem otázek, které připouští otevřenost k neočekávaným situacím“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 145).

Výzkum byl realizován také pomocí nahrávání audio záznamů, ze kterých jsem zpětně analyzovala verbální komunikaci ve třídě. Neverbální komunikaci jsem zaznamenávala do záznamového deníku. Délka záznamu ze všech nahrávaných hodin je 289 minut. Při realizaci mého výzkumu byly položeny základní otázky, které pak byly specifikovány dle analýzy dat a převažujících pozorovaných jevů, jedná se tedy o částečně strukturovaný výzkum. V období

pandemie koronaviru probíhal výzkum prostřednictvím tvorby pracovních listů, které byly posílány čtyřem žákům. Pracovní listy byly následně zanalyzovány.

Informace o třídě a analýzy jsou doplněny poznatky, které jsem získala z rozhovorů s třídní učitelkou. Před každou hodinou jsem se vyučující ptala na téma a cíl dané hodiny. Po hodině jsem se vždy vyučující ptala na jevy, které mě v hodině zaujaly. Všechny tyto informace byly použity při zpracování experimentální části diplomové práce.

### **8.3 Počátek výzkumu**

Na začátku října roku 2019 jsem kontaktovala základní školu speciální v Moravskoslezském kraji s prosbou, zda by bylo možné v této škole realizovat výzkum komunikace mezi učitelem a žáky ve třídě pro autistické děti a děti s mentálním postižením. Vedení školy, učitelky a asistentka ve třídě byli seznámeni se zamýšlenou realizací výzkumu, tedy že by byla komunikace zaznamenávána formou videonahrávek. Vedení školy i členky pedagogického týmu byly velmi vstřícné. Společně s třídní učitelkou jsme výzkum hlouběji zkonzultovaly a nakonec jsme došly k závěru, že bude vzhledem k výzkumnému vzorku vhodnější získávání dat ve formě audionahrávek místo původně zamýšlených videonahrávek. Videokamera by mohla příliš rozptylovat pozornost dětí a výzkum by pak ztrácel svou věrohodnost.

Po kladném vyjádření vedení školy i učitelek a asistentky pedagoga jsem vytvořila informovaný souhlas pro rodiče o realizaci výzkumu (viz příloha 1). Dokument obsahoval informace o délce realizace výzkumu (tedy od října do května školního roku 2019/2020), o hlavním cíli výzkumu, dále zahrnoval informaci, že žáci budou v naprosté anonymitě a nahrávky budou využity pouze pro účely diplomové práce. Rodiče byli rovněž seznámeni s tím, že se bude výzkumnice hodin účastnit a bude si zaznamenávat potřebné informace pro naplnění cíle výzkumu. Třídní učitelka rodičům předala telefonní číslo výzkumnice, kdyby měli zákonní zástupci jakékoliv dotazy k průběhu výzkumu. Po kladném vyjádření zákonných zástupců jsem se seznámila s konkrétnější anamnézou žáků (pouze s informacemi potřebnými pro realizaci výzkumu).

Před prvním nahráváním jsem navštívila třídu, abych se s žáky seznámila. Zůstala jsem ve třídě a pozorovala jsem ranní kruh<sup>15</sup>. Bez pořizování nahrávky jsem sledovala, jakým způsobem se žáci vyjadřují a jak reagují na učitele. Žáci mě přijali bez problému a nijak výrazně nereagovali na mou přítomnost. Pouze jeden chlapec se mě snažil zapojit do výuky a upozorňoval mě na jevy, které upoutaly jeho pozornost. Paní učitelka tedy přizpůsobila téma dialogu tak, aby chlapce zaujalo. Poté už pracoval společně s ostatními a mou přítomnost příliš nevnímal. Společně s třídní učitelkou jsme zhodnotily, že je nahrávání možné, aniž by byla data příliš ovlivněna přítomností výzkumnice.

#### **8.4 Výzkumný vzorek**

Ve třídě, ve které výzkum probíhal, pracují dvě učitelky a asistentka pedagoga. Do třídy dochází sedm žáků. Hodiny komunikační výchovy, při kterých byl výzkum realizován, vedla třídní učitelka. Pro chlapce jsem zvolila jiná jména (ne označení iniciály), aby byla zachována anonymita žáků, ale zároveň byl výzkum přehledný. Výzkum se zaměřoval hlavně na chlapce ve věku žáků druhého stupně základní školy a střední školy intaktní populace, nakonec jsem se rozhodla do výzkumu zahrnout i jednoho mladšího žáka, protože se velmi výrazně projevoval a měl znatelný vliv na klima třídy. Při práci s pracovními listy jsem se pak zaměřila převážně na práci žáka, který potřeboval výraznou asistenci učitele při plnění úkolů. Při samostatné práci mají vyučující žáky rozdělené tak, aby se jim mohly co nejvíce věnovat. Rozdělení žáků mezi členky pedagogického týmu uvádím v medailonku jednotlivých vyučujících v kapitole 8.5 *Pedagogický tým*. Protože byl výzkum narušen pandemií koronaviru, která zapříčinila uzavření škol, požádala jsem rodiče, aby zhodnotili komunikační chování žáků v době distanční výuky.

---

<sup>15</sup> Ve výzkumné třídě je pravidlem začínat den tzv. ranním kruhem. Děti s PAS se nacházejí v komunikačním prostoru, ve kterém jsou si všichni rovni. Samotný kruh je symbolem rovnosti. Každý den žáci v rámci ranního kruhu sdělují, jaký je právě den v týdnu, jaké je datum, co budou mít k obědu a jak probíhal jejich předchozí den po návratu ze školy. Děti se tak lépe orientují v prostoru a v čase. Ranní (komunitní) kruhy bývají realizovány také v běžných školách.

## **Žáci**

Třidu, ve které probíhal výzkum, navštěvuje sedm chlapců. Vždy je uvedena anamnéza chlapců a věk, kterého dosáhli k prvnímu dni realizace výzkumu. Z anamnézy jsou uvedeny pouze ty informace, které jsou nutné pro výzkum. Stále je dbáno na to, aby byla zachována maximální anonymita účastníků výzkumu.

### Adam 14 let

Žákovi byl diagnostikován dětský autismus se středně těžkým mentálním postižením. Chlapec má potíže v oblasti komunikace. Dochází však k neustálému zlepšování v této oblasti. Nemá potíže v sebeobsluze. Trpí poruchami krátkodobé paměti, je potřeba mu vše neustále opakovat. Při komunikaci s žákem je doporučeno využívat vizuální oporu.

### David 15 let

Anamnéza chlapce není kompletní. Chlapci je však diagnostikováno středně těžké až lehké mentální postižení. Poruchy autistického spektra budou u chlapce teprve prošetřeny. Chlapec trpí epilepsií a vyskytují se u něj poruchy chování.

### Jáchym 13 let

Žákovi byl diagnostikován autismus se středně těžkým až lehkým mentálním postižením. Pracovní tempo je kolísavé, záleží na aktuálním rozpoložení žáka. Občas potřebuje blízkost učitele pro lepší koncentraci. Verbální komunikace musí být často doplňována vizuální složkou. Nevadí mu sociální kontakt a vyhledává ho.

### Max 11 let

Žákovi bylo diagnostikováno středně těžké mentální postižení a hyperkinetická porucha chování. Chlapec vyžaduje jednoduché instrukce, přímé vedení a názornost. Potřebuje pomoc při plnění samostatných úkolů. Často se u něj vyskytuje echolálie, dysgramatismy, artikulační neobratnost. Přetrvává dyslalie a chudší slovní zásoba.



#### Milan 16 let

Žákovi byl diagnostikován autismus se středně těžkým až lehkým mentálním postižením. U chlapce se vyskytuje porucha chování. Velmi špatně reaguje na vnější vzruchy. Chlapci je bližší anglický jazyk než český jazyk, přestože s ním rodiče komunikují v češtině. V českém jazyce je znatelný silný anglický přízvuk. Anglický jazyk si osvojil hraním her na PC.

#### Ondřej 13 let

Žákovi byl diagnostikován dětský autismus se středně těžkým až lehkým mentálním postižením. Neustále potřebuje motivovat, pobízet a podávat slovní instrukce. Tempo práce bývá pomalé. Často potřebuje pomoc při samostatné práci.

#### Radek 15 let

Žákovi byl diagnostikován dětský autismus se středně těžkým až lehkým mentálním postižením. Jeho řeč je dyslalická. Často se u chlapce objevuje opožděná echolálie, aniž by chápal význam řečeného. Bez potíží navazuje verbální komunikaci s vrstevníky i s dospělými.

### **8.5 Pedagogický tým**

#### **Třídní učitelka**

Učitelka učí ve zkoumané třídě čtyři roky. Před nástupem do základní školy speciální vyučovala na střední škole. Při společných školních akcích města se setkávala s dětmi s postižením, práce s nimi ji natolik zaujala, že využila nabídky práce učitele na základní škole speciální. Stále rozvíjí své vzdělání, navštěvuje různá školení a kurzy zaměřené na práci s dětmi s postižením. Aktivně se angažuje při přípravě kulturních akcí školy. Při samostatné práci žáků spolupracuje převážně s žáky Adamem a Davidem.

#### **Učitelka**

Učitelka učí ve třídě také čtyři roky. Má bakalářský titul v oboru vychovatel a dodělává si vzdělání jako učitel na základní škole speciální. V průběhu výuky působí jako učitel, v odpoledních hodinách vykonává práci

vychovatele ve školní družině. Při samostatné práci žáků spolupracuje s žáky Jáchymem, Ondřejem a Milanem.

### **Asistentka pedagoga**

Ve třídě působí také asistentka pedagoga, která vystudovala zdravotnickou střední školu a absolvovala kurz asistenta pedagoga. Při samostatné práci žáků spolupracuje s žáky Radkem a Maxem.

## **8.6 Charakteristika prostředí**

### **Škola**

Základní škola speciální, ve které výzkum probíhal, se nachází v Moravskoslezském kraji. Jedná se o mateřskou školu a základní školu speciální. V mateřské škole jsou vzdělávány děti s narušenou komunikační schopností, s mentálním postižením, s tělesným a smyslovým postižením, s poruchami autistického spektra, se souběžným postižením více vadami a se vzácnými syndromy. Základní škola zahrnuje třídy, které se specializují na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s poruchami autistického spektra, s lehkým, středním a těžkým mentálním postižením a jiným postižením. Výzkum probíhal ve třídě určené pro děti s poruchami autistického spektra se středně těžkým mentálním nebo lehkým mentálním postižením.

### **Třída**

Pro žáky s PAS je nutná strukturalizace prostředí (viz kap. 6.1 Strukturované vyučování s vizuální dopomocí). Prostor třídy je uspořádán tak, aby maximálně vyhovoval jejich potřebám. Třída, ve které výzkum probíhal, je uspořádána do několika zón. Za první zónu můžeme považovat rohový gauč, který se nachází vedle stolu učitele, žáci tedy sedí v místě, které bychom mohli označit jako katedru. Jedná se o místo, kde je každý den zahajován ranním kruhem. V zóně s pohovkou sedí žáci také na začátku řečové výchovy. Učitel žáky seznamuje s tématem. Vždy se snaží o interaktivnost, k čemuž mu občas pomáhá dataprojektor a interaktivní tabule. Na tomto místě se mají žáci cítit co nejpohodlněji a nemají se bát projevit. Pokud žáci sedí v této zóně, považují učitele téměř za rovnocenné partnery v diskusi.

Pokud však dojde k nepředvídatelné situaci, kdy se některý z žáků dostane do afektu, je pro něj vedle pohovky připraven sedací pytel. Ten slouží jako místo relaxace a odpočinku. Žák většinou při větším záchvatu dostane sluchátka, aby byla odvedena jeho pozornost. Stejný účel splňuje také tablet. Poté si sedá právě na již zmíněný sedací pytel.

Za další zónu můžeme považovat místo před katedrou, kde jsou uspořádány lavice podobně jako ve třídách běžných (tradičních) škol. Každý žák má k dispozici vlastní lavici. Rozmístění žáků do lavic závisí na jejich specifických potřebách. Každé z dětí získává pocit, že obývá svůj osobní prostor. To je velmi důležité pro nerušené soustředění žáků. Podstatným faktorem, který rozhoduje o rozmístění žáků je také snadnější přístup učitelů k žákům, kteří jsou zvyklí s nimi pracovat. Při vypracovávání pracovních listů každá z učitelek intenzivně pomáhá pouze určitým žákům a u ostatních žáků pouze kontroluje jejich činnost.

Tři žáci ze zkoumaného vzorku potřebovali ke správné stimulaci také specifické místo ve třídě. Max a Adam mají nestálou pozornost, proto není vhodné, aby seděli v lavicích u okna, kde je může rozptýlit jakýkoliv rušivý podnět. Milan trpí častými excesy, proto má ve třídě zřízen svůj speciální prostor, ve kterém je naprosto chráněn proti rušivým vlivům okolí.

Každý žák má také vymezený svůj vlastní prostor, do kterého si ukládá pomůcky pro výuku. Polici má označenou jménem.

Koupelna v patře, kde se třída nachází, je přizpůsobena pro děti s autismem. Pokyny pro správné hygienické návyky jsou zachyceny na procesuálních schématech.

### **8.7 Průběh nahrávání**

Všechna nahrávání probíhala v rámci řečové výchovy na základní škole speciální. Vždy jsem informovala vyučující, že se zúčastním dané hodiny. V některých hodinách nebyli přítomni všichni chlapci kvůli nemoci. První nahrávání proběhlo v říjnu roku 2019. Hodiny byly většinou nahrávány na dva diktafony.

Hodina řečové výchovy vždy začínala v zóně, která byla určena pro diskusi (jednalo se rohový gauč v oblasti katedry). Výzkumník seděl mimo kruh, který žáci společně s učiteli vytvořili, aby nebyl narušen přirozený průběh hodiny. Verbální komunikaci jsem zaznamenávala výhradně na diktafony, neverbální stránku komunikace jsem zapisovala do záznamového deníku, kvůli náročnosti zaznamenávání neverbální komunikace jsem se nakonec rozhodla sledovat pouze opakující se jevy nebo značně výrazné situace. Během pozorování samostatné práce žáků jsem se soustředila na pozorování žáků, se kterými spolupracoval třídní učitel. Výraznější asistence třídního učitele byla nutná pouze u jednoho žáka, proto jsem se na jeho komunikační projevy zaměřila více. Po každé hodině jsem vždy konzultovala výraznější pozorované jevy s třídním učitelem. Převážně jsem se doptávala na situace, které mě v dané hodině zaujaly. V některých hodinách žáci ztráceli pozornost, jednalo se především o dny, kdy byla komunikační výchova zařazena v rozvrhu na pozdější hodinu těsně před velkou přestávkou. Jednou byla hodina posunuta z důvodu vánoční besídky (prosincová nahrávka), podruhé byla hodina přesunuta z důvodu sportovní akce hned na začátek dne (říjnová hodina). Vždy jsem se třídního učitele ptala na hlavní cíl dané hodiny a krátké zhodnocení hodiny.

### **8.8 Průběh výzkumu v období karantény**

Epidemie nemoci COVID-19 začala v prosinci roku 2019 v Číně ve městě Wu-chan. Později se onemocnění rozšířilo také do Evropy. 1. března 2020 byly potvrzeny tři případy v České republice. 3. března 2020 stát přijal první opatření a od 11. března 2020 byly uzavřeny všechny školy na území České republiky, tedy včetně základních škol speciálních.

Pro učitele nastala náročná situace. Ze dne na den museli vyřešit, jak budou nadále pokračovat s výukou svých žáků, kteří mají navíc specifické vzdělávací potřeby. Změna režimu je pro autistické dítě velmi náročná. Tím se stává náročnější situace také pro rodiče dětí. Aby se děti lépe vyrovnaly s opatřeními, bylo nutné jim situaci vysvětlit a co nejvíce jim přechod k novému režimu usnadnit. Nebylo možné, aby žáci ze zkoumané třídy byli vyučováni online. Několik rodin nemělo k dispozici potřebnou techniku, bylo tedy nutné zajistit alternativní formu výuky. Členky pedagogického týmu posílaly několikrát

týdně dětem materiály, úkoly a multimediální odkazy prostřednictvím e-mailu nebo dopravovaly dětem bez přístupu k tiskárně materiály domů autem. Samozřejmě dodržovaly všechny hygienické pokyny a nařízení, proto materiály pro děti zanechávaly v poštovních schránkách. Po celou dobu měli rodiče možnost konzultovat práci svých dětí s učitelkami telefonicky. Od začátku učitelky pomáhaly rodičům zvládnout nelehkou situaci také psychicky.

### **8.9 Zpracování získaných dat**

Nahraná data byla zaznamenána transkripcí. Juklová (2005, s. 216) popisuje transkripci jako „proces převodu dat do lépe zpracované podoby“ doplňuje, že „typickou formou kvalitativního výzkumu jsou textové dokumenty“. Pro realizaci zpracování dat získaných v rámci našeho výzkumu byla zvolena komentovaná transkripce, tu Juklová (2005, s. 217) charakterizuje jako transkripci, „která obsahuje navíc ještě označení mimoslovních nápadných projevů, čímž text zpřesňuje“.

Pro transkripci byla zvolena forma přepisu, která se využívá pro tvorbu mluveného korpusu DIALOG. Tento typ transkripce jsme zvolili, aby zápis dat co nejlépe odpovídal cíli výzkumu, cílem není přesné zachycení odchylek v rovině fonetické, ale jedná se o zachycení komunikace mezi učitelem a žákem v oblasti sociálního styku. Autoři manuálu k tomuto typu transkripce uvádějí hlavní zásady přepisu. Kaderka a Svobodová (1997, s. 21) upozorňují, že „pro přepis není využívána náročná fonetická transkripce, tj. nepřizpůsobujeme mluvený projev pomocí speciálně fonetické abecedy,“ ale pro přepis je využíváno běžného způsobu „s běžnou sadou písmen.“ Dále uvádí, že „způsob přepisování slov je založený na spisovných pravidlech, zároveň se vyznačuje snahou zaznamenat veškeré odchylky od standardního způsobu vyjadřování“ (Kaderka, Svobodová, 1997, s. 21). Autoři zmiňují, že „co je vysloveno ortoepicky, zapisuje se ortograficky“, dodávají potřebu dodržovat zásadu, která zní „odlišný zápis slova musí vždy zastupovat odlišnou výslovnost“ (Kaderka a Svobodová, 1997, s. 21). Za zvláštnost transkripčního systému autoři považují nevyužívání interpunkčních znamének v jejich běžné funkci, „tečku a otazník nepoužíváme pro členění textu na věty, ale pro záznam melodie projevu, tj. pro záznam stoupání nebo klesání hlasu“ (Kaderka a Svobodová, 1997, s. 21). Další zvláštností transkripčního

systemu je, že mluvený projev se zapisuje pouze malými písmeny. Celkové zachycení střídání mluvčích je zaznamenáváno pomocí řádkového zápisu. Kaderka a Svobodová (1997, s. 22) tento styl zápisu vysvětlují tak, že „každou promluvu (repliku) zapisujeme vždy na nový řádek a uvozujeme iniciálami mluvčí/ho.“ Také doplňují, že počítají se situací, kdy mluví souběžně více osob nebo kde se řečníci vystřídali překotně. Nakonec zmiňují, že nezapomínají ani na možnost vložení vlastního komentáře zapisovatele, přestože pro pozorovaný jev neexistuje specifická značka. Autoři radí, jak má zapisovatel v takovém případě postupovat, říkají, že se „text komentáře nebo stručný popis jevu uzavře do dvojité kulaté závorky“ (Kaderka, Svobodová, 1997, s. 22).

### **8.10 Označení osob a řazení replik**

Pro lepší přehlednost jsou před replikami žáků uvedena pozměněná křestní jména (Adam, David, Jáchym, Max, Milan, Ondřej, Radek). Pro pedagogický tým jsou zvolena označení dle jejich pozice ve třídě (učitelka, učitelka 2, asistentka). V původních pravidlech transkripce pro DIALOG je doporučeno uvádět pouze iniciály mluvčích.

Jak už bylo zmíněno, každou repliku zapisujeme vždy na nový řádek a uvozujeme ji jménem mluvčího. Pro lepší přehlednost odsazují repliku od označení mluvčího.

Učitelka:	tady se podívej na obrázky a podívej se kdo se objevil ve dveřích (.) no a kdo to byl.
Adam:	děda

### **8.11 Další pravidla**

sh	slova začínající sh zapisujeme dle výslovnosti
j-	j- na začátku různých tvarů slovesa být zapisujeme tak, jak bylo slovo skutečně vysloveno, tedy např. <i>jsem</i> nebo <i>sem</i>
:	nápadné dloužení hlásek
(( ))	při použití zkratky do dvojité závorky zapisujeme, co tím bylo míněno, stejně tak vysvětlujeme cizí slova

-	sojovníkem označujeme nedokončená slova, např. na- , nakupovat
()	do závorek zapisujeme nesrozumitelná slova, naprosto nesrozumitelná slova zapisujeme s počtem mezer podle délky slova, např. (kapitalism) (    )
.	klesnutí hlasu
,	tón na poslední slabice mírně stoupne nebo tón na předposlední slabice slabě stoupne a na poslední mírně klesne
?	hlas výrazně stoupne
<u>více</u>	mluvčí nápadně zdůrazní slabiku
(.), (..), (...)	pauza; počet teček znázorňuje délku pauzy mezi slovy i replikami
=	okamžité navázání na předchozí repliku
[]	simultánní mluvení více osob
e, ee, eh. ehm, em, hm, mhm, ehe, e-e	neverbální hlasové projevy
((smích))	do dvojité záorky zapisujeme povzdech, smích, pousmání, zakašlání, odkašlání, mlasknutí, nádech, výdech
pudem	všímáme si redukované výslovnosti

## 9 První analyzovaná hodina

### 9.1 Záznam hodiny

Datum: Říjen 2019

Počet žáků: 4

Téma hodiny: Roční období

Cíl hodiny: Žáci si zopakují jednotlivá roční období a osvojí si, které měsíce patří k jednotlivým ročním obdobím. Žáci také rozvíjí paměť a rozšiřují si slovní zásobu.

Metody: Rozhovor v kruhu, samostatná práce

Pomůcky: Kartičky s názvy jednotlivých ročních období, kartičky s názvy měsíců, kartičky s činnostmi

Průběh hodiny:

Úvodní část: Učitelka s žáky zahajuje hodinu v zóně pro společné rozhovory v kruhu (rohová pohovka v místě katedry). Hodina řečové výchovy je tento den propojena s ranním kruhem. Žáci si opakují, co dělali předchozí den a co měli odpoledne ke svačině a k večeři. Poté vyučující uvede téma hodiny, tedy roční období, a určí žáka, který má jednotlivá roční období zopakovat.

Hlavní část: Žáci opakují, jaká máme roční období. Poté přiřazují měsíce k jaru, létu, podzimu a k zimě. Nakonec přiřazují k ročním obdobím činnosti a děje, které se obvykle dělají v daném ročním období.

Závěrečná část: Žáci vyplňují pracovní list (viz příloha 3). Pracovní list obsahuje seřazovací úlohy a doplňovací úlohy. Pokud jsou žáci s prací hotoví, mohou si vyplnit bludiště.



## 9.2 *Analýza audio záznamu*

Ukázky z transkripce této hodiny jsou uvedeny v příloze 2.

### Rozhovor v kruhu

Tato analyzovaná hodina probíhala v rámci ranního kruhu. Poprvé jsem byla přítomna při realizaci ranního kruhu v polovině října. Hodinu jsem nenahrávala a pouze jsem pozorovala, jak budou žáci na mou přítomnost reagovat.

Po domluvě s třídní učitelkou jsem usoudila, že bude nejlepší, pokud bude také první nahrávka pořízena v rámci ranního kruhu. Žáci bývají nejpozornější a nemusela by je příliš rozptylovat přítomnost nové osoby (výzkumnice) ve třídě. Hodina je částečně koncipována jako opakovací, děti se již tématu roční období věnují čtvrtý den.

V této analyzované hodině se více seznamují s žáky, s jejich komunikačními návyky a s jejich schopnostmi. Hodina je koncipována tak, aby se všichni žáci rovnoměrně zapojili do rozhovoru. Na začátku hodiny mají za úkol vyprávět, co dělali předchozí den, když se vrátili ze školy, tím si procvičují nejen orientaci v čase, ale také přičestí minulé. Je také rozvíjena jejich schopnost vypravování a jejich paměť. Učitelka kontroluje odpovědi žáků podle deníku, který každý den vyplňují jejich rodiče. Vypravování má dle učitelky nejraději Radek. Radek učitelce popisuje svůj den, aniž by se ho učitelka musela více doptávat (viz ukázka č. 1). Největší potíže s pamětí má Adam. Učitelka srovnává jeho vyprávění s tím, co napsala jeho maminka do sešitu. Adam má sklon neříkat informace přesně<sup>16</sup> (viz ukázka č. 2). V tomto případě chlapec nepotřebuje vizuální oporu, slovní signály ani jinou pomoc. Vyučující jeho výrok pouze upravuje (viz ukázka č. 2). Pokud se žák splete, začne si tlučit do čela. Pro upevňování chlapcovy paměti je velmi důležité opakování (viz ukázka č. 3, č. 4). Z těchto ukázek je zřejmé, že má chlapec také potíže s výslovností. Učitelka mu tedy slova opakuje správně. Další část hodiny je věnována ročním obdobím.

---

<sup>16</sup> Jelínková (2008, s. 33) píše, že „postižený má velký problém vybavit si z paměti momenty, příhody či události, obzvláště, je-li ve vzpomínce přítomen lidský faktor.“

Adam má spočítat, kolik máme ročních období. Začne je vyjmenovávat podle obrázků (viz ukázka č. 5). Vybavování těchto informací pro něj není tak náročné, protože se nejedná o nové informace a je mu poskytnuta vizuální opora. Vizuální oporu využívá chlapec také při doplňování jarních měsíců (viz ukázka č. 6), ukazuje asistentce kartičky s jejich názvy. Asistentka jeho volbu potvrdí pokývnutím a citoslovcem vyjadřujícím souhlas, nebo jej vyvrátí otočením hlavy a citoslovcem vyjadřujícím nesouhlas (viz ukázka č. 7). Chlapec odříkává jarní měsíce z paměti, automaticky pokračuje ve vyjmenovávání měsíců *červnem*. Učitelka si proto ověřuje, zda se jedná o automatickou návaznost, nebo o chybu (viz ukázka č. 6). David a Ondřej mají doplnit k ročním obdobím podzimní a zimní měsíce (viz ukázka č. 8), chlapci zvládají svůj úkol bez vizuální opory. David, Ondřej a Radek mohou plnit i náročnější úkoly. Chlapci určují, který měsíc se označuje kterým číslem (viz ukázka č. 9). Radek ukazuje dané číslo také pomocí prstů. V další části hodiny žáci pracují s kartičkami, na kterých jsou napsány různé činnosti a děje, které jsou specifické pro určité roční období. Činnosti, děje nebo výrazy, které by mohly být pro žáky neznámé či hůře pochopitelné, učitelka vysvětluje nebo žádá žáky o jejich vysvětlení (viz ukázka č. 10, č. 11). Adam pro splnění tohoto úkolu občas potřebuje vizuální oporu (viz ukázka č. 11). Pro Davida je náročné pracovat s kartičkami, na kterých jsou nápisy. Žák má problémy se čtením. Učitelka a asistentka se snaží žákovi pomoci, aby četl sám (viz ukázka č. 12, č. 13), nejdříve čte slova po písmenech a později po slabikách. Učitelka vždy ukazuje prstem na slovo, které má žák přečíst. Chlapci, kteří mají menší potíže s verbální komunikací, tedy Radek a Ondřej, dostávají od vyučující doplňující otázky (viz ukázka č. 14, č. 15, č. 16, č. 17). Zopakují si učivo, které znají z jiných předmětů, tyto žáci v některých hodinách plní náročnější úkoly než jejich spolužáci.

### Samostatná práce

Pracovní list je uveden v příloze 3.

Samostatná práce žáků v této hodině není zachycena na nahrávce, je pouze pozorována výzkumníci. Největší míru asistence při plnění úkolu potřebuje Adam. Rozhodla jsem se proto převážně pozorovat komunikační chování tohoto žáka a třídní učitelky. Vyučující dává žákům jednoduchý pokyn, aby se přesunuli do lavic (viz ukázka 18). Žáci vědí, že se přesouvají do prostoru, který je vymezen

pro práci na pracovních listech. Většina žáků si nachystá své pomůcky a čeká na další pokyny. Učitelka chlapcům rozdá pracovní listy a přečte první úkol, dá jim slovní pokyn, aby vystříhli kartičky s názvy měsíců a poté je nalepili na ocas draka, který je na pracovním listě nakreslený. Radek a Ondřej nepotřebují asistenci, tu potřebují pouze David a Adam. S Davidem spolupracuje asistentka. Chlapec má největší problémy se čtením, proto mu asistentka zadání předčítá. Adamovi při vyplňování pracovního listu pomáhá učitelka. Žák má nejdříve za úkol vystříhnout kartičky s názvy měsíců. Vyučující mu po celou dobu se stříháním pomáhá. Nejdříve zvolí metodu demonstrace, žákovi tedy předvede, jak má kartičky vystříhnout. Poté vyučující rozloží kartičky před žáka. Učitelka se chlapce zeptá, který měsíc v roce je první. Žák odpoví *leden* a potom čte po řadě měsíce, dokud nenalezne *leden*. Adam nalepí měsíc leden na první místo na ocas draka. Stejným způsobem postupuje při hledání dalších měsíců. V rámci dalšího úkolu má přiřadit k jednotlivým měsícům číslo, kterým bývá daný měsíc označován. Adam přečte název měsíce. Učitelka ukáže, kde se měsíc nachází na ocase draka v předchozím úkolu. Žák počítá, kolikátý v pořadí je měsíc, na který vyučující ukazuje. Ověří si správnost čísla pohledem na učitelku, ta mu jednoduchým přitakáním a vyjádřením slovního souhlasu správnost potvrdí, nebo naopak při špatné odpovědi vyvrátí. V takovém případě začíná Adam počítat od začátku. Nakonec učitelka plní s žákem úkoly, které vyžadují doplnění slov. Vyučující přeformuluje zadání do jednodušší formy. Žák doplňuje slova dle pokynů učitelky. Během vyplňování si slova po slabikách opakuje.

### 9.3 Shrnutí

Jednalo se o první hodinu, která byla nahrávána. S třídní vyučující bylo domluveno, že bude nejlepší, pokud bude první nahrávka pořízena v rámci ranního kruhu. Žáci budou opakovat učivo, které už částečně znají a nebudou unavení, proto by pro ně neměla být stresující ani přítomnost neznámé osoby (výzkumnice). Téma hodiny, tedy roční období, už žáci probírali v rámci předchozích tří ranních kruhů. Zkoumaná hodina je poslední, ve které se žáci tímto tématem zabývají, proto je zakončena také vypracováním pracovního listu. V hodině měli všichni žáci stejný prostor, aby se komunikačně zapojili. Radek a Ondřej nemívají v oblasti komunikace velké potíže. Radek dle učitelky velmi rád vypráví příběhy, proto má také nejmenší potíže popsat svůj den. Oba chlapci

nepotřebují vizuální oporu a jsou schopni plnit i obtížnější úkoly. David má potíže se čtením, nejprve odmítá slova přečíst sám, poté čte slova po písmenech a nakonec po slabikách. David je motivován pozitivní odezvou ze strany učitelky, proto ke konci hodiny čte slova sám, aniž by předával kartičky s nápisy pedagogickému týmu či spolužákům s žádostí o přečtení. Adam má potíže s pamětí, proto vyučující posiluje jeho paměť neustálým opakováním a vizuální dopomocí. V této hodině byla nahrávána pouze práce v kruhu, samostatná práce byla pozorována. Při samostatné práci žáků jsem se nejvíce zaměřila na Adama. Chlapec vyžadoval po celou dobu asistenci učitelky. Vyučující žákovi zadávala jednoduché pokyny. Pokud bylo zadání úkolu pro žáka příliš náročné, přeformulovala ho do jednodušší formy. Vždy vyčkala, než žák zareaguje na první pokyn a až poté mu zadala další úkol. Správnost či nesprávnost Adamovy odpovědi vyjadřovala jednoslovně a propojovala zpětnou vazbu také pokývnutím hlavy. Vyučující hodnotí hodinu velmi kladně, žáci byli pozorní, spolupracovali a pamatovali si velké množství informací, které se v předchozích dnech naučili. Ve třídě chyběli žáci, kteří obvykle narušují pozornost ostatních, tedy Milan a Max. Milan má diagnostikovanou poruchu chování a Max má hyperkinetickou poruchu. Většinou je tedy potřeba věnovat zvýšenou pozornost jejich chování.

## 10 Druhá analyzovaná hodina

### 10.1 Záznam hodiny

Datum: Listopad 2020

Počet žáků: 6

Téma hodiny: Pošta

Cíl hodiny: Žáci se seznámí se sociálním prostředím pošty a naučí se vyplňovat základní dokumenty.

Metody: Rozhovor v kruhu, samostatná práce

Pomůcky: Pracovní list, dopis, poštovní poukázka, podací lístek

Průběh hodiny:

Úvodní část: Žáci zahajují hodinu v zóně pro společné rozhovory v kruhu (rohová pohovka v místě katedry). Vyučující se žáků zeptá, kam chodí s rodiči na poštu. Žáci by si díky této otázce měli dle učitelky vybavit konkrétní poštu, a měla by se tak zlepšit jejich prostorová představivost. Poté si opakují informace, které se naučili v rámci českého jazyka a doplňují je informacemi novými.

Hlavní část: Učitelka se žáků ptá, s jakými dokumenty se na poště mohou setkat. Žáci postupně vysvětlují, co je to složenka, dopis, pohled a nakonec podací lístek. Žáci mají před sebou dané předměty také fyzicky. Poté vyučující žákům vysvětluje, jak se odesílá balík.

Závěrečná část: Žáci mají za úkol vyplnit pracovní list (viz příloha 5), ten obsahuje úlohy seřazovací, doplňovací a křížovku. Dále mají žáci za úkol vyplnit poštovní poukázku. Ti, kteří jsou s prací rychleji hotovi, vyplňují podací lístek. Učitel zadá pokyny k jeho vyplnění. Kdo má práci hotovou, dostává další úkol nebo může svačit, záleží na aktuálním rozpoložení žáka.

## 10.2 Analýza audio záznamu

Ukázky z transkripce této hodiny jsou uvedeny v příloze 4.

### Rozhovor v kruhu

Nejvýraznější projev má během hodiny Milan. Dle vyučující je mu téma hodiny velmi blízké, protože jeho maminka pracuje na poště. Běžně se v hodinách Milan dostává do afektu a odmítá se zapojit do výuky, vyučující pro něj proto většinou tvoří alternativní program. Při zvýšeném afektu bývá chlapec v doprovodu jedné z vyučujících odveden ze třídy nebo je pro něj zvolena jiná činnost (práce s tabletem), která ho uklidní. Téma pošty by však pro něj mohlo být atraktivní, protože většinu informací zná díky své mamince. Vyučující proto dává Milanovi prostor, aby spolužákům vše vysvětlil. Milan ovšem reaguje velmi podrážděně (viz ukázka č. 1, č. 2). Učitelka a učitelka 2 reagují na Milanovo chování klidně a kladou mu doplňující otázky (viz ukázka č. 3). Jak je napsáno v základní charakteristice žáka, žákovi je bližší angličtina než čeština, ani jeden z rodičů žáka nemluví anglicky, chlapec má však velmi silnou zálibu v počítačových hrách a počítačový svět je mu zřejmě bližší než ten reálný.<sup>17</sup> V Milanově mluvě se často objevuje výraz [ou maj got] (viz ukázka č. 3), mluví se silným anglickým přízvukem a jeho morfologická a syntaktická stránka řeči je zřejmě také částečně narušena jeho preferencí angličtiny. V chlapcově řeči se objevují agramatismy (viz ukázka např. č. 1, č. 2, č. 3), tedy poruchy mluvnické stránky řeči, jedná se jak o chyby v rovině morfologické (např. *zakazanecký, odesíluje*), tak o chyby syntaktické (např. *ale proč to musím to dělat proč to je tak úplně zakazanecký a kde žiješ na to cizinci pane*). Chlapec se postupně dostává do tak velkého afektu, že je nemožné, aby dále pokračoval v rozhovoru s učitelkou (viz ukázka č. 4). Vyučující se proto rozhodne položit chlapci poslední otázku. Otázku pokládá klidným hlasem a udržuje při tom neustálý oční kontakt s chlapcem (viz ukázka č. 5). Chlapec reaguje nepřiměřeně. Vyučující proto zapojuje ostatní žáky, ale Milan si chce opět získat pozornost (viz ukázka č. 6), je možné, že se v tomto případě jedná o cílenou provokaci. Žák se totiž už nechtěl zapojovat do výuky, ale ve chvíli, kdy učitelka přenesla svou pozornost na jiného

---

<sup>17</sup> Počítače mají dle Jelínkové (2008, s. 45) děti s autismem ve velké oblibě. Jsou pro ně předvídatelné, reagují vždy stejně a neberou v potaz nevhodné chování dětí.

žáka, se začíná Milan ohrazovat. Vyučující se rozhodne hodinu přerušit prací na pracovních listech. Žáka posléze uklidňuje učitelka 2, která s žákem pracuje při samostatné práci (viz ukázka č. 7). Žák sedí na židli a vyučující stojí nad ním. To, jaký učitel zvolí postoj při usměrňování chování žáka, je často důležité také pro učitele intaktní populace<sup>18</sup>. Vyučující kárá Milana, zvyšuje na něj hlas a zaujímá postoj, který by měl dát najevo, že se zachoval špatně, tedy stojí nad chlapcem, mračí se a má ruce v bok. Chlapec začne vyučující své chování vysvětlovat (viz ukázka č. 8).

V analyzované hodině nejsou komunikační projevy ostatních žáků příliš zřetelné. Vyučující se snaží do výuky zapojit všechny žáky, ale kvůli Milanovu chování se většina žáků zapojuje velmi málo. Milan komentuje všechno, co jeho spolužáci říkají. Nejhůře vnímá Milanovo chování Radek, stáhne se do sebe a zacpává si uši (viz ukázka č. 9). Taková reakce bývá běžná ve stresové situaci také u intaktní populace. V první části hodiny se však chlapec aktivně zapojoval do hodiny a odpovídal vyučující na otázky. Aktivně se do hodiny zapojuje také Max. Při komunikaci s Maxem vyučující používá slovní pomoc, naznačuje chlapci první slabiku slova (viz ukázka č. 10). Max si však v tomto případě nespojil otázku učitele se správným významem slova, ale pouze mechanicky doplnil slovo, které začínalo na danou slabiku, stejně tak postupoval také Radek. Vyučující při komunikaci s chlapcem využívá propojení s chlapcovou reálnou zkušeností (viz ukázka č. 11).

#### Samostatná práce

Pracovní list je uveden v příloze 5.

Komunikace při samostatné práci byla v této hodině velmi těžko zaznamatelná. V hodině bylo zřejmé napětí a rozrušení žáků z Milanova chování. Při samostatné práci jsem se rozhodla pozorovat komunikační chování třídní učitelky a žáka Adama. Adam potřebuje ze všech žáků největší míru asistence. Okrajově jsem také ve zkoumané hodině pozorovala práci Milana s učitelkou 2. Bohužel se však jedná pouze o verbální stránku komunikace,

---

<sup>18</sup> Dle Mareše a Krivohlavého (2008, s. 112) výzkumy ukázaly, že výška očí od země rozhoduje v sociálně psychologickém smyslu o tom, kdo má převahu. Ten člověk, který má oči výše má tedy převahu nad tím, kdo má oči níže.

protože nebylo možné zaznamenávat neverbální složku komunikace u obou žáků současně. Milan navíc pracuje v odděleném prostoru a do něj může vstupovat pouze učitelka 2.

Adam ztrácí pozornost a jeho soustředění je nestálé kvůli Milanovu chování. Příliš se nesoustředí na vyplňování pracovního listu. Žák má za úkol na pracovním listě seřadit jednotlivé obrázky tak, jak jdou za sebou. Otázka, podle které má žák obrázky seřadit, zní: „*Jak putuje psaní, které napsala Jana?*“ Žáci mají za úkol označit obrázky pouze čísly. Vyučující dá nejdříve pokyn Adamovi, aby daný obrázek popsal (viz ukázka č. 12). Vždy na daný obrázek ukazuje, aby se žák lépe soustředil. Žák se však příliš nesoustředí kvůli neustálému křiku Milana (viz ukázka č. 13). Vyučující se proto rozhodne přejít k dalšímu úkolu, žák vyplňuje adresu, není si jistý, jak se píše název města, proto mu vyučující dá slovní pokyn, aby si vytáhl abecedu, žák postupně nachází jednotlivá písmena a dle vzoru vypisuje název města. Při vyplňování adresy školy žák ztrácí pozornost a vyučující mu informace diktuje. Adam vyplňuje úkoly a před sebou má abecedu. Učitelka se snaží žáka opět aktivizovat, a ptá se proto na vysvětlení obrázků na pracovním listě (viz ukázka č. 14). Při doplňování správných slov do vět dává chlapci možnost volby (viz ukázka č. 15). Tato metoda bývá u dětí s autismem častá, ale vyučující musí být schopna určit, kdy se jedná pouze o echolálii posledního slova a kdy se jedná o opravdovou volbu dítěte, proto informaci doplňuje (viz ukázka č. 16). Žák mívá obvykle problémy se zapisováním slov, proto vyučující kromě ukazování na písmena v chlapcově abecedě také daná slova slabikuje. Tempo chlapce je pomalejší kvůli těžší formě středně těžkého mentálního postižení, proto se vyučující rozhodne práci s chlapcem dokončit v další hodině.

Milan při samostatné práci odmítá spolupráci s učitelkou 2 (viz ukázka č. 17). Žáci, kteří pracují na pracovních listech běžně téměř samostatně (Radek, David a Ondřej), jsou na chování Milana zvyklí. Přestože je jeho chováním narušeno soustředění žáků, tak samostatnou práci vykonávají bez větších obtíží. Pouze Radek chvílemi reaguje tak, že si zacpává uši. Milan často narušuje hodinu a odmítá spolupráci, chvílemi vyvolává konflikt cíleně (viz ukázka č. 17). Vyučující v takovém případě nejčastěji volí odstup od chlapce, čímž mu dá jasně



najevo, že jeho chování je nežádoucí. Pro chlapce je tento odstup znamením, že příliš překročil nastavenou hranici.

### **10.3 Shrnutí**

Komunikační chování žáků bylo v této hodině silně ovlivněno chováním Milana. Dle třídní učitelky je takovéto chování chlapce běžné, proto většinou pracuje s tabletem a je vyvoláván pouze v určitých momentech hodiny, aby odpověděl na některé otázky. Třídní učitelka předpokládala, že bude téma pro chlapce atraktivní, proto se ho rozhodla do hodiny od začátku plně zapojit. Žák ovšem jednal velmi podrážděně, nebývá však agresivní vůči svým učitelům, pouze se projevuje křikem nebo uhodí pěstí do stolu či o židle. Třídní učitelka se snažila žáka motivovat, aby informace, které zná, vysvětlil svým vrstevníkům. Žák ovšem stále reagoval záchvaty vzteku. Nejlépe reagoval na učitelku 2, se kterou je zvyklý spolupracovat při samostatné práci. Vyučující se žáka snažila zklidnit výrazným nesouhlasem s jeho chováním, tedy tím, že od něj odešla stranou a přestala si ho všímat. Žák je na toto vyjádření nesouhlasu zvyklý, proto na něj nereaguje agresivně. Komunikační projevy ostatních žáků nebyly v hodině výrazné (Adam, David, Max, Ondřej, Radek). Verbálně se komunikačně téměř nezapojovali. Radek reagoval na Milanovy záchvaty tak, že si zacpával uši. Třídní vyučující vždy s žákem, kterému kladla otázku, udržovala oční kontakt. Její gestikulace nebyla v této hodině příliš výrazná.

Při samostatné práci žáků třídní učitelka nejvýrazněji spolupracovala s Adamem. Adamova pozornost byla velmi nestálá, učitelka se snažila upoutat žákovu pozornost například tím, že ho nechala popsat obrázky na pracovním listu. Při samostatné práci vždy učitelka ukazovala na obrázek, na který chtěla, aby se žák soustředil. Pokyny zadávala pomalu a srozumitelně. Milan narušoval soustředění žáků také při samostatné práci. Jeho vyvolávání konfliktu občas působilo cíleně, často zkoušel hranice, za kterou může ještě jít. Třídní učitelka celkově nehodnotí hodinu příliš kladně, protože na žácích byla zřejmá únava a zhoršená soustředěnost.

## 11 Třetí analyzovaná hodina

### 11.1 Záznam hodiny

Datum: Prosinec 2019

Počet žáků: 6

Téma hodiny: Pohádka Čert a Káča

Cíl hodiny: Žáci si rozvinou schopnost převyprávět slyšený příběh.

Metody: Rozhovor v kruhu, poslech pohádky, vypravování, samostatná práce

Pomůcky: Dva příběhy o čertovi a Káči, pracovní list, obrázky

Průběh hodiny:

Úvodní část: Učitelka s žáky zahajuje hodinu v zóně pro společné rozhovory v kruhu (rohová pohovka v místě katedry). Učitelka žákům zpívá písničku O Čertovi a Káči. Někteří žáci ji znají a ke zpěvu se připojují. Učitelka pomocí písničky žáky motivuje a přibližuje jim téma hodiny.

Hlavní část: Učitelka čte žákům dva příběhy O Čertovi a Káči. Žáci soustředěně poslouchají učitelku. Poté hodnotí, který příběh se jim líbil víc, zda kratší nebo delší. Všem žákům se více líbí delší příběh, mají tedy za úkol opovědět na otázky vztahující se k delšímu příběhu (viz příloha 7). Vyučující postupně zapojuje všechny žáky a nechává je, aby si navzájem pomáhali, pokud někdo nezná odpověď. Nakonec mají žáci za úkol příběh převyprávět. Učitelka řídí činnost žáků. Po celou dobu jim klade doplňující otázky.

Závěrečná část: Žáci mají za úkol seřadit obrázky dle syžetu příběhu (viz příloha 8). Jedná se tedy o uspořádací úlohu. Někteří žáci potřebují asistenci, s těmi spolupracuje jedna z učitelek. Nakonec žáci obrázky čerta a Káči vybarvují.

## 11.2 Analýza audio záznam

Ukázky z transkripce této hodiny jsou uvedeny v příloze 6.

### Rozhovor v kruhu

Hodina je zaměřena na vyprávění příběhu o čertovi a Káči, dle učitelky mají chlapci velmi rádi pohádky a písničky. Písničku O Čertovi a Káči třídní učitelka používá jako motivaci. Žákům přibližuje téma hodiny.

Dle vyučující se nejvíce v hodinách zaměřených na vyprávění komunikačně zapojuje Radek, chlapec využívá prvky vyprávěcího slohového postupu, které jsou typické pro pohádku, například dějová slovesa. Také do příběhu vkládá nepřímou nebo přímou řeč (viz ukázka č. 1, č. 2 a č. 3). Na komunikačním chování chlapce je zřejmé, že je pro něj téma velmi atraktivní, neustále sleduje učitele a snaží se komunikačně zapojit (viz ukázka č. 4). Také nabízí nové nápady, jak by se dala látka zpracovat (viz ukázka č. 5). Učitelka na jeho snahu reaguje pozitivně (viz ukázka č. 5), slovně chválí žáka za dobré nápady. Jedná se o chlapce, který občas pronáší výroky, které s tématem nesouvisí (viz čtvrtá analyzovaná hodina). Chlapec nemívá problémy s pamětí a velmi rád vypráví zážitky z domova.

Žáci se komunikačně aktivně zapojují, pokud se objeví slova, jejichž význam by mohl být žákům nejasný, vyučující vyžaduje jejich vysvětlení nebo pojem sama vysvětlí (viz ukázka č. 6). Pro lepší pochopení významu slova vyučující využívá příklad, do kterého zapojí konkrétního žáka (viz ukázka č. 6), v tomto případě se jedná o Radka, který vykazuje zvýšenou pozornost, protože je pro něj téma atraktivní. Vyučující vysvětluje význam slova také pomocí uvedení synonym (viz ukázka č. 7). Úkolem žáků je příběh převyprávět dle jeho syžetu. Učitel promítá na tabuli obrázky, podle kterých žáci vyprávějí příběh. Vizuální pomoc je v tomto případě pro děti s autismem velmi podstatná<sup>19</sup>. Obrázky však ve zkoumané hodině pomáhají dětem dodržovat syžet příběhu. Žáci jsou učitelem postupně vyvoláváni, učitel vždy doplní vyvolání žáka jménem také pohledem. Žáci se ve vyprávění střídají. Učitelka po celou dobu ukazuje na obrázek,

---

<sup>19</sup> Dle Jelínkové (2012) mají autisté deficit v koherentním myšlení, pokud tedy ztratí nit, musí začít s vyprávěním od začátku.

na který se mají žáci soustředit. Vždy žákům pomáhá slovně ve vypravování pohádky, aby byla udržena koherence vyprávění. Doplnuje své vyprávění ukazováním na konkrétní obrázek.

Adam na otázky učitele často odpovídá echolálií, jedná se o bezprostřední echolálii, přesněji o opakování posledního slova (viz ukázka č. 8). Ondřej má při vyprávění úseku pohádky problémy s tempem řeči, snaží se informace podat co nejrychleji a nedostatečně artikuluje. Vyučující se snaží žáka uklidnit a tempo jeho mluvy upravit. Dle třídní učitelky žák běžně zrychluje tempo řeči, proto na něj vyučující vždy mluví klidným a pomalým hlasem. Chlapcova nervozita se projevuje také ztišením hlasu a překotnou mluvou. Objevuje se u něj nejistota v mluveném projevu (viz ukázka č. 9 a č. 10). Ondřej při komunikaci nepotřebuje vizuální oporu. Třídní učitelka poskytuje vizuální oporu hlavně Adamovi a Maxovi. Když s chlapci mluví, vždy také ukazuje na daný obrázek. Vyučující při komunikaci s žáky využívá také slovní signály nebo demonstraci; například když vyučující žákům vysvětluje, co měl myslivec na sobě, doplňuje své slovní nápovědy také demonstrací (viz ukázka č. 11). Do rozhovoru v kruhu se nezapojují Milan a Jáchym. Jáchym je nesoustředěný, protože před hodinou probíhala vánoční besídka, proto sedí v relaxační zóně a sleduje tablet. Milan se také soustředí na práci s tabletem.

### Samostatná práce

Pracovní list je uveden v příloze 8.

Při samostatné práci jsem se opět zaměřila na práci Adama. Okrajově jsem pozorovala, jakým způsobem vyučující řídí činnost ostatních žáků. Vyučující se v této hodině nemohla při samostatné práci věnovat pouze Adamovi a Jáchymovi, protože druhá učitelka byla nepřítomna. Při samostatné práci tedy řídila činnost také ostatních žáků kromě Maxe. Max má problémy s pozorností, je z chlapců nejmladší a úkol je po něj příliš náročný, proto se mu plně věnovala asistentka, pokud to však bylo nezbytně nutné, pomáhala také ostatním žákům.

Adam během rozhovoru v kruhu ztrácí pozornost. Uvědomit si koherenci příběhu pro něj není snadné, má problémy s pamětí. Vyučující po celou dobu řídí jeho činnost a doplňuje vyprávění příběhu ukazováním obrázků. Adam jí s vizuální oporou odpovídá na otázky (viz ukázka č. 12). Chlapec má problémy

s jemnou motorikou<sup>20</sup>. Nejdříve má za úkol rozstříhat obrázky, které bude později seřazovat. Vyučující demonstruje stříhání a poté manipuluje s chlapcovými rukama tak, aby se mu činnost vykonávala lépe a neublížil si (viz ukázka č. 13). Protože má chlapec těžší formu středně těžké mentální retardace a jeho pozornost není v hodině příliš vysoká, vyučující změnil postup práce. Sama určuje pořadí obrázků a poté nechá chlapce popisovat, co se na obrázku děje. Pokud chce, aby chlapec popsal konkrétní jev na obrázku, ukazuje na detail prstem a kontroluje, zda se žák opravdu soustředí na danou skutečnost. Žák si ovšem zřejmě nevytváří logické vazby posloupnosti příběhu, ale soustředí se pouze na konkrétní jev, na který je upozorňován (viz ukázka č. 14). V analyzované hodině jsou také u Adama zřejmé typické deficity pro děti s PAS v morfologické rovině (viz ukázka č. 15), chlapec používá slovo *myslivec* ve špatném tvaru. Na jiném příkladu pak můžeme vidět změnu zájmen a rodů, tedy semiecholálii (viz ukázka č. 16). Učitel na tyto deficity v komunikační výchově reaguje dle cíle hodiny a dle míry deficitu. Pokud se jedná o chybu v deklinaci podstatných jmen, tak na ni vyučující reaguje a vyžaduje po žákovi opravu (viz ukázka č. 15). Pro chlapce je zřejmě náročné splnit cíl hodiny a je možné, že by ho časté opravování mohlo demotivovat.

Učitelka ve zkoumané hodině řídí také samostatnou práci Milana. Stejně jako v minulé zkoumané hodině Milan reaguje velmi podrážděně na pokyny učitelky (viz ukázka č. 17). Vyučující se snaží zvýšit Milanovu motivaci kladným zpevňováním, připomene mu, že mu byla slíbena na konci týdne velká odměna, pokud bude plnit úkoly (viz ukázka č. 18). Dle učitelky bylo chlapci slíbeno, že bude moct hrát na tabletu svou oblíbenou hru. Milan reaguje podrážděně také na projevy svých spolužáků (viz ukázka č. 19), Milan je rozladěný, protože Jáchym začne opakovat slovo *skuckal*, jehož význam není ostatním známý, nejedná se však o cílenou provokaci. Ani vyučující neví, kde se slovo naučil, a slyší ho od žáka poprvé. Vyučující se tedy rozhodne Milana zklidnit tak, že mu dá pokyn, aby si nasadil sluchátka. Jáchymovu pozornost od opakování slova odvede vyučující vyplňováním sešitu. Chlapec se soustředí na novou činnost.

---

<sup>20</sup> Dle Thorové (2012) se v praxi setkáváme u dětí s PAS s různými typy vývoje motoriky i s různorodou úrovní motorických dovedností.

### ***11.3 Shrnutí***

V první části hodiny, tedy při rozhovoru v kruhu, se do hodiny komunikačně nejvíce zapojoval Radek. Chlapec nemá problémy se sociálním kontaktem. Téma hodiny ho velmi zaujalo, a po celou hodinu udržoval pozornost. Při vyprávění příliš nevyužíval vizuální pomůcky, tedy obrázky. Bez potíží dodržoval koherenci vyprávění. Dle vyučující také rád diskutuje s vrstevníky o filmech nebo počítačových hrách.

Vyučující dbala na vysvětlení významů slov, která by mohla být žákům neznámá. K tomuto účelu využívala metody upoutání pozornosti žáků připodobněním k jejich vlastní zkušenosti nebo nabídkou synonymního výrazu. Hlavním cílem hodiny bylo rozvíjet schopnost žáků převyprávět slyšený příběh. K naplnění cíle vyučující využívala vizuální pomůcku, tedy obrázky. Vyučující do první části hodiny zapojila všechny žáky kromě Jáchyma a Milana, kvůli jejich individuálním potřebám. Adam se vyjadřoval bezprostřední echolálií a měl problémy udržet koherenci vyprávění. Ondřej měl problémy s tempem řeči, pokud je nervózní, tak se vyjadřuje příliš rychle a tiše. Vyučující žaka slovně upozornila a poté na něj mluvila pomalu a klidně, aby upravila jeho tempo řeči. Vizuální opora je nutná pro Maxe a pro Adama. Při samostatné práci dbala vyučující na individuální potřeby Adama. Poskytla mu vizuální oporu a také využila metody manipulace a demonstrace, aby chlapci usnadnila pochopení pokynů. Učitelka také reaguje na deficity v komunikaci Adama. Dle svého individuálního uvážení posuzuje, na které deficity v morfologicko-syntaktické rovině je vhodné žáka v této hodině upozorňovat a požadovat jejich nápravu. Okrajově jsem v této hodině pozorovala také komunikační chování Milana při samostatné práci. Milan na pokyny učitelky reagoval podrážděně, učitelka se ho snažila motivovat kladným zpevňováním, tedy příslibem, že ho čeká velká odměna, pokud se bude dobře chovat. Třídní učitelka hodnotí hodinu pozitivně, přestože jí chyběla pomoc druhé učitelky. Dle předpokladu se do hodiny nejvíce zapojoval Radek.

## 12 Čtvrtá analyzovaná hodina

### 12.1 Záznam hodiny

Datum: Leden 2020

Téma hodiny: Nakupování

Počet žáků: 7

Cíl hodiny: Žáci si rozvinou slovní zásobu a procvičí si paměť.

Metody: Rozhovor v kruhu, prezentace, námětová hra, samostatná práce

Pomůcky: Interaktivní tabule, pracovní listy, předměty pro nákup (auto, vesta, štětce, barva, obracečka, kuchařka, drát, metr, šroubovák, hřeben, nůžky, sprchový gel, propiska, knížka)

Průběh hodiny:

Úvodní část: Žáci zahajují hodinu v zóně pro společné rozhovory v kruhu (rohová pohovka v místě katedry). Učitelka žáky seznamuje s tématem hodiny. Žáci mají před sebou interaktivní tabuli s obrázky různých obchodů, které jsou také popsány. Žáci přečtou z tabule, které obchody budou probírat. Každý žák má za úkol přečíst jeden název obchodu patřící do kategorie *Obchody s jedním druhem zboží*. Po přečtení všech názvů obchodů si žáci společně s učitelem upřesní, co pojem znamená. Dále se zaměří na *Obchody s více druhy zboží* (supermarkety) a společně si je vyjmenují.

Hlavní část: Žáci dle obrázků na interaktivní tabuli přiřazují jednotlivé předměty k obchodům, ve kterých se tento druh zboží prodává. Jako další úkol mají na obrázku najít měnu, kterou určí učitel. Učitelka připraví na koberec různé předměty (auto, vestu, štětec, barvu, obracečku, kuchařku, drát, metr, šroubovák, hřeben, nůžky, sprchový gel, propisku, knížku). Vysvětlí žákům, že si zahrají hru na paní prodavačku a zákazníka. Vždy určí žáka, který půjde na nákup. Nejdříve nadiktuje vyučující žákovi seznam, co má koupit. Šikovnější žáky nechá nakoupit předměty, které jsou rozmístěny po třídě. Žák vše ukládá do tašky. Když se v nakupování vystřídají všichni chlapci, vyučující je požádá, aby popořadě říkali, co všechno je v tašce. Učitelka tuto poslední aktivitu pojme jako soutěž.

Závěrečná část: Žáci mají za úkol vyplnit pracovní list (viz příloha 10), který obsahuje přiřazovací úlohu. Učitel zadá pokyny k jeho vypracování. Těm žákům, kteří potřebují asistenci, vždy pomáhá jedna vyučující. Kdo má práci hotovou, dostává další úkol nebo může svačit. Záleží na aktuálním rozpoložení žáka.

## **12.2 Analýza audio záznamu**

Ukázky z transkripce této hodiny jsou uvedeny v příloze 9.

### Rozhovor v kruhu

V analyzované hodině bylo hlavním cílem rozšiřování slovní zásoby žáků. Dle třídní učitelky nejsou hodiny zaměřené na rozšiřování slovní zásoby příliš oblíbené, snaží se proto žákům co nejvíce pomoci, aby se do hodiny komunikačně zapojili a udrželi pozornost.

Zapamatování slov a vysvětlování významů slov dělá největší potíže Adamovi, jehož komunikační dovednosti jsou v této oblasti stále na nízké úrovni. Chlapec na otázky učitelky odpovídá často echolálií (viz ukázka č. 1, č. 2). Adam opakuje slova většinou bez komunikačního záměru, pouze získává čas, aby si uvědomil, na co se ho vyučující ptá. Má značné potíže s pochopením významu slov, proto je mu často poskytována vizuální opora, učitelé prodlužují jeho reakční čas před vyřčením odpovědi a snaží se různými způsoby přeformulovat otázku (viz ukázka č. 2). Podobně se vyjadřuje Max, stejně jako u Adama nemá u Maxe echolalické vyjadřování komunikační záměr (viz ukázka č. 3). Dle vyučující se na sebe chlapec spíše snaží upoutat pozornost. Jedná se většinou pouze o echolálii posledního slova. Max se snaží komunikačně zapojit do hodiny, i když není zrovna tážán<sup>21</sup>. Často se hlásí, přestože nezná správnou odpověď nebo echolalicky opakuje odpovědi svých spolužáků (viz ukázka č. 4). Vyučující k echolálii obou chlapců přistupuje individuálně dle aktuální situace. Adamovi při delším reakčním čase poskytuje kromě vizuální opory také slovní signál, pokud je to možné, učitelka chlapci poskytne také reálný předmět (viz ukázka č. 5, č. 6). Často žákovi naznačí první slabiku slova (viz ukázka č. 7). Adam je pak většinou

---

<sup>21</sup> Dle sociálního chování žáků podle dělení od Jelínkové (2008, s. 48) bychom mohli Maxe přiřadit k aktivnímu, zvláštnímu typu.



schopen na otázku odpovědět. Učitel si často ověřuje, zda Adam pochopil také význam slova (viz ukázka č. 5). Pokud vyučující vyžaduje po žákovi vysvětlení významu slova, snaží se žákovi připomenout reálnou situaci<sup>22</sup>. Adam vysvětluje význam slova *obchod*. Samotné slovo pro něj nemá význam. Vyučující se proto snaží žákovi význam přiblížit propojováním s jeho rutinou (viz ukázka č. 8). Stejný postup vyučující využívá také u Maxe (viz ukázka č. 9). Pokud se jedná o činnost, kterou žáci vykonávají pravidelně, tak si dané slovo s činností rychle spojí. Představa každého žáka je však úzce svázána s tím obchodem, ve kterém je zvyklý s rodiči nakupovat. Vyučující tedy směřuje otázky ke konkrétnímu obchodu (viz ukázka č. 8 a č. 9).

Opožděnou echolálii lze vysledovat u Radka. Radek často opakuje věty, které s tématem nesouvisí (viz ukázka č. 10). Jedná se o úryvky z filmů, reklam nebo knížek. Dle vyučující Radek rád sleduje s rodiči televizi nebo hraje počítačové hry, proto se výroky podobného typu v jeho vyjadřování objevují velmi často.

Vyučující v analyzované hodině posilují paměť žáků odkazováním na minulé situace. Problém s pamětí mívá ve zkoumané třídě většina chlapců, převážně Adam a Jáchym. Učitelka 2 v analyzované hodině při specifikaci obchodu zaměřeného na prodej ovoce a zeleniny odkazovala na předchozí den, kdy společně s žáky připravovali smoothie (viz ukázka č. 11). Žákům při vybavování informací pomáhala slovními signály a vizuální dopomocí. Paměť žáci procvičují také při námětové hře. Učitelka vždy vyvolá jednoho žáka, který se má chovat, jakoby šel na nákup. Vyslovení jména vždy doplní gestem, tedy mávnutím ruky k sobě, a očním kontaktem. Učitelka 2 žákovi zadá, co by měl nakoupit a předměty počítá na prstech, aby si s touto vizuální dopomocí seznam lépe zapamatoval (viz ukázka č. 12). Pro Jáchyma je tato vizuální pomůcka velmi důležitá, sám si odpočítává na prstech, které předměty ještě musí nakoupit. Je dbáno také na dodržování konvencí, které se pojí k nakupování. Žák musí při vstupu do obchodu prodavačku (učitelku 2) pozdravit a na konci nákup zaplatit

---

<sup>22</sup> Jak píše Jelínková (2008, s. 43), některé děti s autismem mají vnímání pouze na úrovni reprezentace, to znamená, že chápou souvislost mezi předmětem a jeho funkcí pouze tehdy, pokud je souvislost viditelná.

(viz ukázka č. 13). Vyučující se řídí zásadou individualizace. Ondřej zvládá plnit i složitější úkoly, proto mu učitelka 2 zadá, aby nakoupil předměty, které jsou rozmístěny po třídě (viz ukázka č. 14). Jáchym se o sobě často vyjadřuje ve třetí osobě jednotného čísla, proto také učitelé občas převádí pokyny pro Jáchyma do třetí osoby (viz ukázka č. 12, č. 15).

Pozornost žáků během hodiny slábne, učitelka se proto pokouší žáky motivovat pozitivním posilováním. Rozhodne se vytvořit pro žáky soutěž, která spočívá v tom, kdo nasbírá nejvíce předmětů, které se ukrývají v nákupní tašce. Za splnění úkolu slibuje odměnu (viz ukázka č. 16). Žáci na hru reagují velmi pozitivně a je znovu upoutána jejich pozornost. Střídají se v kruhu a vždy, když některý z žáků řekne předmět, který je v tašce, učitel mu ho podá. U žáků je vidět značné zaujetí, neskáčou si do řeči a snaží se získat odměnu. Učitelka přistupuje k jednotlivým žákům značně individuálně. Pokud se na předmět v tašce ptá Adama, který má potíže v porozumění verbální komunikaci, poskytne mu nejdříve slovní dopomoc, případně pak vizuální pomůcku, tedy gesto nebo obrázek (viz ukázka č. 17). Nakonec mají žáci za úkol předměty spočítat. Každý žák ukáže na prstech, kolik věcí se mu podařilo získat.

Pouze Milan je do hodiny zapojován jen v určitých momentech, má však svou roli, aby ho vyučující motivovala, určí ho jako hlavního poradce, řekne mu, že bude vyvolán v případě, kdyby nastala situace, že si ostatní žáci nebudou vědět rady. Chlapec má diagnostikovanou poruchu chování, proto se často dostává do afektu. Reakce na vyučující nejsou přiměřené všeobecně přijatelným normám. Chlapec má celou hodinu na uších sluchátka, aby ho okolní ruchy nepřivedly do afektu. Poté chlapec pracuje na tabletu, učitelka ho několikrát za hodinu vyvolá, aby se do výuky zapojil (viz ukázka č. 18, č. 19), vždy k žákovi přistupuje jako k poradci pro danou situaci. Žák reaguje velmi podrážděně. Pokud má však možnost pracovat s interaktivní tabulí, je klidnější (viz ukázka č. 20) a s vyučujícími spolupracuje.

### Samostatná práce

Pracovní list je uveden v příloze 10.

Učitelka dá žákům jednoduchý pokyn, aby se přesunuli do lavic. Většina žáků si připraví své pomůcky. Žáci mají za úkol vystříhnout z letáků obrázky a vlepit je na pracovní list s obchody, kde je možné dané zboží koupit. Učitelka zadá žákům instrukce. Při zadávání instrukcí využívá jednoduché pokyny (viz ukázka č. 21). Při samostatné práci pracuje s určitými žáky vždy určitá pedagogická pracovnice, která svým žákům instrukce zopakuje. Učitelka rozděluje letáky z různých obchodů. Letáky vybírá podle toho, do jakého obchodu žák nejčastěji chodí. Při samostatné práci opět vyučující nejvíce pomáhá Adamovi. Učitelka stojí vedle chlapcovy lavice a zadává mu po celou dobu pokyny, jak má v práci postupovat. U vystřihování obrázku využívá metodu demonstrace, aby ukázala žákovi, jak obrázek lépe vystříhnout a posléze nalepit. Adam reaguje na krátké jednoduché pokyny, které se stupňují (viz ukázka č. 22). Vždy jsou doprovázeny jednoduchým gestem, jako je ukazování. Vyučující vždy dbá na to, aby bylo rozebírané slovo žákem plně pochopeno (viz ukázka č. 23). Pokud žák nechápe význam daného slova, učitelka se ho snaží nasměrovat návodnou otázkou (viz ukázka č. 24).

### **12.3 Shrnutí**

Adam a Max se v této hodině často vyjadřovali echolalicky. Echolálie obou chlapců většinou nemá komunikační záměr. Většina chlapců ve třídě má problém s pamětí, učitelky neustále do výuky zařazovaly úkoly na opakování právě naučených informací. Mezi metody, které učitelky využívají, aby si žáci vybavili informace z paměti, patří vizuální dopomoc (gesta a obrázky), slovní signály nebo návodné otázky. Vyučující také propojovaly vysvětlování určitého jevu s reálnými zážitky žáků. Žáci se do výuky aktivně zapojovali, ke konci hodiny však jejich pozornost slábla, vyučující se proto snažily žáky motivovat vyhlášením soutěže. Nakonec se do hodiny zapojil také Milan, kterého vyučující na začátku hodiny kvůli záchvatům afektu určily jako poradce a nechaly ho odpočívat v relaxační zóně se sluchátky na uších. Při samostatné práci žáci pracovali samostatně až na Adama, Maxe, Jáchyma a Milana. Nejvýraznější asistenci pro splnění samostatné práce potřeboval Adam. Učitelka s Adamem

komunikovala pomocí gest, návodných otázek a využívá také metodu demonstrace při stříhání obrázků, tedy při procvičování jemné motoriky. Vyučující zhodnotila hodinu velmi kladně. Chod hodiny nebyl příliš narušen a stihla společně s žáky splnit vše, co zařadila do svého minimálního plánu. Dle jejího názoru byli žáci šikovní a pozorní, pouze Adam byl ke konci výuky unavený a ztrácel pozornost, proto se vyučující rozhodla proložit samostatnou práci krátkou přestávkou.

## 13 Pátá analyzovaná hodina

### 13.1 Záznam hodiny

Datum: Únor 2020

Počet žáků: 7

Téma hodiny: Povolání

Cíl hodiny: Žáci rozvinou svou pozornost, slovní zásobu a paměť.

Metody: Rozhovor v kruhu, prezentace, pantomima, samostatná práce

Pomůcky: Prezentace, předměty potřebné k výkonu povolání, pracovní list vytvořený výzkumníci

Průběh hodiny:

Úvodní část: Žáci zahajují hodinu v zóně pro společné rozhovory v kruhu (rohová pohovka v místě katedry). Učitelka dá pokyn jednomu žákovi, aby přečetl z úvodní strany prezentace, o čem se budou učit. Nechá žáky vysvětlit význam slova *povolání*.

Hlavní část: Žáci mají za úkol podle obrázků na prezentaci určit, o jaké povolání se jedná (instalatér, kominík, pekař, popelář, zedník, policista, malíř). Poté žáci k obrázku povolání přiřazují obrázek předmětu (auto, okno, motyka, cihla, barva, talíř, jehla, hřebec), který daný člověk využívá k výkonu svého povolání. Vždy, když žák přiřadí předmět k dané osobě, poté vysvětlí, proč je předmět důležitý k výkonu daného povolání. Nejedná se o přímou manipulaci s obrázky, ale pouze o slovní plnění úkolu. Poté, co se vystřídají všichni žáci, se vyučující rozhodne žáky aktivizovat a zvolí jako další metodu pantomimu. Jednomu z žáků pošeptá vyučující povolání, které má předvést. Žákům, kteří mají těžší stupeň mentálního postižení, vysvětlí nebo jen jemně gestem naznačí, o jaké povolání se jedná. Nakonec vyučující nachystá hromádky s reálnými předměty, které se vážou k různým povoláním. Žák má za úkol je k povoláním přiřadit.

Závěrečná část: Žáci mají za úkol vyplnit pracovní list (viz příloha 12). Úkolem žáků je přiřadit k názvu povolání obrázek daného povolání. Poté mají žáci k obrázkům přiřadit obrázek předmětů, které osoby při výkonu povolání

využívají. Nakonec mají žáci slovně doplnit, co které povolání dělá. Těm žákům, kteří potřebují asistenci, vždy pomáhá jedna vyučující.

### ***13.2 Analýza audio záznamu***

Ukázky z transkripce této hodiny jsou uvedeny v příloze 11.

#### **Rozhovor v kruhu**

Hodina je zaměřená na rozšiřování slovní zásoby. Přestože hodiny zaměřené na rozšiřování slovní zásoby nebývají u chlapců oblíbené, učitelka předpokládá, že bude téma hodiny, tedy povolání, pro žáky zajímavé. Chlapci budou v první části hodiny pracovat s obrázky. Mohou tedy popsat vzhled postavy i činnost, kterou dané povolání vykonává. Žáky by mohla zaujmout také práce s reálnými předměty a především pantomima.

Do této hodiny se rovnoměrně zapojují všichni žáci kromě Jáchyma a Milana, který pracuje s tabletem. V předchozích analyzovaných hodinách nebyly Jáchymovy projevy příliš výrazné. Často se věnoval práci na tabletu nebo jiné činnosti. Na začátku hodiny Jáchym ztrácí pozornost, nesoustředí se na prezentaci, proto se vyučující rozhodne dát chlapci krátkou přestávku. Chlapec během pauzy píše na papír slova, která si zvolí, což ho velmi baví (viz ukázka č. 1). Jáchym se často vyjadřuje ve třetí osobě jednotného čísla (viz analýza 4), aby vyučující usnadnily Jáchymovi porozumění řečeného, dávají mu jednoduché pokyny, přizpůsobují intonaci svého hlasu a občas převádí pokyny pro žáka do třetí osoby jednotného čísla. Chlapec se ke svým komunikačním partnerům, tedy učitelkám, vždy tlačí příliš blízko a vyžaduje lidský kontakt. Když Jáchym splní úkol, tak ho učitelka pochválí a pohladí ho po rameni (viz ukázka č. 2). Občas také jeho potřeba po lidském kontaktu narušuje jeho pozornost, v takovém případě je opět chlapec zaměstnán oblíbenou činností, než se trochu uklidní (viz ukázka č. 3). Chlapec často pronáší výroky bez komunikačního významu (viz ukázka č. 4), učitelky na výroky tohoto typu nereagují. Ostatní žáci (Adam, David, Ondřej, Max a Radek) po celou dobu spolupracují s učitelkou a zapojují se do rozhovoru v kruhu. Ondřej má potíže s tempem mluvy (viz ukázka č. 5), učitelka se ho snaží zklidnit nejdříve pouze slovně, chlapcova nervozita se však během hodiny stupňuje. Aby ze sebe žák vydal přebytečnou energii, učitelky mu dávají pokyn, aby udělal pět dřepů a poté zhluboka dýchal (viz ukázka č. 6).

Pokud chlapec nezná správnou odpověď, jeho nervozita se projevuje tak, že jeho hlas přechází do fistule (viz ukázka č. 7). Dle učitelky je v takovém případě nejlepší chlapci poskytnout prostor, aby se vydýchal. Po určitém čase ho vyučující opět zapojuje do výuky. Ondřej však po zbytek hodiny nevěnuje výuce plnou pozornost (ukázka č. 8).

Žáci pracují s vizuální oporou. Na dataprojektoru jsou promítány obrázky jednotlivých povolání, žák má vždy za úkol říct, o jaké povolání se jedná, poté popíše obrázek (viz ukázka č. 9). Pokročilejším žákům učitelka pokládá složitější doplňující otázky (viz ukázka č. 10). Adam při plnění úkolu ztrácí pozornost a dívá se do země, aby ho učitelka motivovala, nechá ho popsat jeho oblíbené povolání, tedy popeláře (viz ukázka č. 11). Chlapec při popisu povolání také napodobuje, co vidí na obrázku. Vyučující všem žákům dle potřeby poskytuje vizuální oporu, slovní signály nebo také pomáhá žákům nalézt správnou odpověď pomocí opisu (viz ukázka č. 12). V druhé části hodiny žáci pantomimicky předvádějí různá povolání. Tuto aktivitu řídí učitelka 2. Šikovnějším žákům pouze slovně zadá, co mají předvádět. Adamovi názorně naznačí, jakým způsobem má povolání předvést (viz ukázka č. 13). Chlapci mají při předvádění povolání běžné asociace. Pokud jim způsob předvedení poradí vyučující, chlapci nemají velké potíže činnost předvést (malíř – Adam předvádí tahy štětkou., automechanik – Radek si lehl na zem a s rukama nad hlavou předvádí utahování šroubů., kadeřník – David napodobuje, jak stříhá učitelce vlasy.). V rámci posledního úkolu mají žáci k dispozici reálné předměty a určují, ke kterému povolání se daný předmět váže. Vyučující většinou dá žákovi pokyn, aby si předmět vzal do ruky a prohlédli si ho zblízka. Žáci si tak lépe uvědomí účel daného předmětu a mohou snadněji určit, ke kterému povolání se váže.

#### Samostatná práce

Pracovní list je uveden v příloze 12.

Po domluvě s učitelkou jsem vytvořila pro žáky pracovní list (viz příloha 12) zaměřený na povolání. Úlohy jsou voleny tak, aby byly pro žáky přiměřené. Obsah pracovního listu je tvořen dvěma přiřazovacími úlohami a jednou doplňovací úlohou. Při práci na pracovním listu je rozvíjena jemná motorika žáků, žáci manipulují s nůžkami a s lepidlem. Především je rozvíjeno pochopení

sémantiky slov a schopnost tvorby jednoduchých vět. V prvním úkolu si mají žáci uvědomit význam slov, tedy správně přiřadit obrázek ke slovu označujícímu dané povolání. Poté mají chlapci přiřadit k povoláním nástroje, které dané osoby využívají při práci. Poslední cvičení je zaměřeno na rozvoj deficitů dětí s PAS v syntakticko-morfologické rovině. Žáci mají ve správném tvaru doplnit k podmětu přísudek, případně větu více rozvinout. Pracovní list nevyplňují všichni žáci, Jáchym pracuje s tabletem. Opět při vyplňování pracovního listu pozorují především Adama a částečně také Milana. Ostatním chlapcům nedělá vyplňování pracovního listu velké potíže. Aktivita byly podobné těm, které žáci dělali s vyučujícími v rámci rozhovoru v kruhu.

V analyzované hodině vyučující při práci s Adamem vždy postupuje tak, že dá žákovi pokyn, aby přečetl z pracovního listu název povolání. Poté slovním pokynem pobídne žáka, aby našel obrázek povolání na pracovním listu a vystříhl ho, nakonec žáka požádá, aby našel nástroje, které se pojí k určenému povolání (viz ukázka č. 14). Pokud je to možné, učitelka žákovi předkládá také reálný nástroj (viz ukázka č. 15). Vyučující při plnění úkolů stojí vedle žáka a ukazuje mu, na co se má soustředit. Chlapec s poruchou chování, Milan, pracuje tentokrát na samostatné práci velmi ochotně. Jedná se o negativní motivaci, aby se žák nemusel věnovat neoblíbené činnosti, raději nakonec poslouchá učitelku (viz ukázka č. 16). Během hodiny bohužel chlapci nestihli dokončit všechny úkoly. Předchozí aktivity pro ně byly příliš náročné, jsou tedy unavení. Domluvily jsme se s učitelkou, že ti žáci, kteří budou potřebovat více času, vyplní poslední cvičení za domácí úkol. V příloze 12 je uveden pracovní list Milana, jsou v něm zřejmé agramatismy.

### **13.3 Shrnutí**

V analyzované hodině jsem měla možnost více sledovat komunikační chování Jáchyma. Jáchym se běžně do všech aktivit nezapojuje a pracuje s tabletem. Pokud chlapec ztrácel pozornost, vyučující se rozhodly proložit práci pauzou, ve které žák vykonával svou oblíbenou činnost. Největší odměnou pro chlapce je projev náklonnosti, jako je pohlazení po rameni. Jáchym měl sklon opakovat slyšené bez komunikačního významu, učitelky na tyto výroky nereagují. V analyzované hodině bylo výrazné také Ondřejovo chování. Ondřej při nervozitě



zrychloval nebo ztišil řeč, případně se mu zvýšil hlas. Vyučující se žáka v takovém případě snažila uklidnit zpomalením vlastní mluvy, slovním pokynem, fyzickou aktivitou nebo vyčkáváním, než se chlapec uklidní a vydýchá. V rámci výuky byla využívána vizuální opora, obrázky promítané na dataprojektoru. Pokud měl žák za úkol vysvětlit konkrétní prvek, vyučující na něj ukázala, aby se žák v obrázku lépe orientoval. Učitelky vedly žáky ke správné odpovědi pomocí vizuální opory, slovního signálu nebo opisu. Další aktivita, která následovala, bylo pantomimické ztvárňování povolání. Učitelka 2 byla žákům stále připravena asistovat a pomáhala jim také vymyslet, jak by měli povolání nejlépe předvést. Tato aktivita chlapce velmi bavila a přitáhla jejich pozornost. Práce v kruhu byla zakončena přiřazováním reálných předmětů k určitému povolání. Při této aktivitě měli žáci možnost vzít reálný předmět do ruky a lépe si tak uvědomit jeho účel. Třídní učitelka hodnotí hodinu kladně, přestože žáci nestihli dokončit samostatnou práci. Během práce v kruhu se však žáci aktivně zapojovali a aktivity je bavily. Vyučující se rozhodla žáky odměnit sladkostí.

## **14 Výuka žáků z výzkumné třídy v ZŠ speciální v období karantény**

Jak už bylo zmíněno, epidemiologická situace zapříčinila uzavření všech škol na území České republiky od 11. 3. 2020. Nebylo tedy možné pokračovat v nahrávání hodin. Požádala jsem proto učitele a rodiče, aby se vyjádřili, jak zvládají současnou situaci, jak probíhá komunikace mezi rodiči a žáky a také mezi rodinami a školou. Domluvila jsem se s třídní učitelkou, že mohu pro děti vytvořit pracovní listy, které jim předá. Tato kapitola obsahuje vyjádření učitelky k období karantény, uvádím také doporučení, které rodiče dostali od učitele, aby pro ně bylo snadnější vyrovnat se s novou situací. V rámci kapitoly dále analyzuji pracovní listy, které jsem během karantény pro děti vytvořila a uvádím také vyjádření rodičů k práci s dětmi v období karantény.

### ***14.1 Učitelky hodnotící práci s dětmi v období karantény***

Paní učitelka hodnotila období karantény jako velmi náročné hlavně pro žáky a jejich rodiče. Situace totiž nastala bez varování a všichni se jí museli okamžitě přizpůsobit. Učitelé tedy neměli možnost žáky na podobnou situaci dlouhodoběji připravovat. Všechny rodiče kontaktovala třídní učitelka, aby se s nimi domluvila, jak bude nadále výuka probíhat. Některé rodiny neměly k dispozici počítač nebo žáci odmítali na počítači úkoly plnit, těm vyučující vozily materiály osobně. Třem žákům, Radkovi, Maxovi a Milanovi, posílala materiály učitelka 2. Milanovo vyučování probíhalo především pomocí počítačových aplikací a interaktivních odkazů. Třídní učitelka vozila materiály Adamovi, Ondřejovi a Jáchymovi osobně, byly dodržovány všechny epidemiologické zásady, vyučující materiály zanechávala žákům ve schránce. Davidovi byly materiály posílány přes PC. Tento systém vyučující vytvořily na základě domluvy s rodiči. Ti chtěli mít hlavně jistotu, že si jejich děti zvyknou na nově vytvořený režim a nebudou stresovány časem. Vyučující musely přistupovat i na situace, kdy žáci nesplnili všechny zadané úkoly. Přihlédnutí k náladám a potřebám žáků bylo mnohem důležitější než při práci ve škole. Stejně jako děti intaktní populace, tak i námi pozorovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli problém s udržením pozornosti a s udržením pracovní morálky. Dva chlapci (Ondřej a Jáchym) nakonec dostávali méně úkolů než ostatní

spolužáci, protože jim adaptace na novou situaci trvala déle. Pokud byla možnost posílat úkoly e-mailem, tak žáci získávali okamžitou zpětnou vazbu včetně hodnocení. Učitelky se snažily žáky svými slovy hlavně povzbuzovat, aby je motivovaly do další práce. Domluva s rodiči byla dle učitelky bezproblémová. Probíhala telefonicky nebo prostřednictvím SMS zpráv. Při jakýchkoliv nejasnostech byly učitelky rodičům neustále k dispozici. S vyučující jsme se domluvily, že mohu připravit pracovní listy pro čtyři žáky z výzkumného vzorku. Jednalo se o žáky, kterým posílala materiály třídní učitelka.

## **14.2 Doporučení rodičům**

### Prostor a čas

Učitelky nabádaly rodiče, aby byl neustále v rámci možností dodržován režim, který byl ve třídě nastolen. Doporučily rodičům, aby stejně jako ve škole vymezili prostor, kde bude dítě zvyklé dělat práci do školy a kde bude odpočívat. Pro dítě s autismem je náročné soustředit se dlouho na jednu činnost, proto je nutné, aby byly chvíle vzdělávání po relativně krátkých intervalech prokládány chvílemi odpočinku. Odpočívat by mělo dítě na jiném místě, než kde dělá práci do školy. Nejlepší je využít místo, kde dítě není rozptylováno okolními podněty, třeba prostor, ve kterém běžně plní své domácí úkoly (viz kapitola 6.1.2 Prostor).

### Plánování činností

Dítěti by měla být ulehčena orientace v denním režimu, je velmi vhodné využít názorné pomůcky jako je psaný rozvrh, obrázky nebo jiné vizuální pomůcky, na které je dítě zvyklé. Rodič by měl dítě dopředu seznámit s činnostmi, které bude daný den plnit. Vždy před začátkem výuky by měl dítěti sdělit, kolik úkolů ho čeká. Dítě je pak schopno lépe povinnosti splnit.

### Motivace a odměna

Dítě je vhodné podnítit vnitřní či vnější motivací. Rodič může dítě odměnit za zvládnutý úkol sladkou odměnou nebo činností, kterou rádo dělá, jako je hraní oblíbené hry na počítači, oblíbená činnost nebo sladkost.

### Záznamové deníky

Dalším doporučením bylo, aby děti dále pokračovaly v záznamových denících (viz příloha 13), které používají ve škole, případně aby rodiče žákům

vytvořili alternativní formu tohoto deníku. Některé děti mohou dávat v domácím prostředí přednost rozhovoru s rodiči, co daný den společně zvládli. Do deníku pak informace zaznamenávat nemusí.

#### Počítače a aplikace

Pomocníkem při výuce mohou být pro rodiče počítačové nebo mobilní aplikace, které vznikají jako výuková pomůcka pro autistické děti (např. ClearUpThings, Teddy Mix 1, SeeTouchLearn Pro 2012).

#### Čas strávený venku

Pokud to vládní nařízení umožňovala, bylo také rodičům doporučeno, aby trávili každý den s dětmi nějaký čas venku a snažili se propojovat denní aktivity s reálnými podněty, jako je např. sledování, jak se mění příroda. Bylo také vhodné, aby žáci v rámci možností vykonávali nějakou fyzickou aktivitu, a byla tak posílena jejich hrubá motorika.

#### Psychohygiena rodičů

Rodiče by při neustálé péči o dítě neměli zapomínat na sebe, na svou psychickou a fyzickou regeneraci. Proto jim bylo doporučeno, aby se v rámci možností v péči o dítě střídali.

### **14.3 Tematický plán**

Aby byl v co největší míře naplněn tematický plán školního roku, doporučila učitelka rodičům aktivity, které mohou s dětmi plnit nad rámec pracovních listů. V rámci řečové výchovy měli v období karantény žáci dle tematického plánu rozšiřovat svou slovní zásobu na téma *jaro* a měli se také naučit vyprávět příběh na toto téma a *rozšiřovat slovní zásobu* týkající se všech ročních období. Kromě vyplňování pracovních listů bylo rodičům doporučeno, aby s dětmi trávili co nejvíce času venku a povídali si s nimi o tom, jak se mění příroda: Žáci by měli kromě rozšiřování slovní zásoby zapojit všechny smysly. Mohou si přivonět ke kvetoucímu stromu, poslouchat zpěv ptáků, vnímat, že se otepluje. Pokud budou rodiče propojovat tímto způsobem vypracování pracovních listů s reálným prožitkem, žáci si jevy lépe zapamatují. V období karantény probíhaly také Velikonoce. Téma Velikonoce bylo zahrnuto do tematického plánu, rodičům bylo doporučeno, aby při jakýchkoliv přípravách na tento svátek

dítě co nejpodrobněji popisovalo postup své činnosti a rodiče si s žáky povídali o velikonočních zvycích. Rozšiřování slovní zásoby mělo spočívat také v osvojení sloves a přídavných jmen, které budou označovat činnosti a vlastnosti lidí. V takovém případě by si měly děti hlavně uvědomit, jaký člověk je, pokud se chová daným způsobem. Je vhodné dětem přiblížit vlastnosti lidí propojením s jejich reálnou zkušeností. Dále by si měli žáci osvojit také prostorovou orientaci a zopakovat si slovní zásobu na téma zvířata. V komunikační výchově měla být rozšiřována *sluchová percepce žáků*, to mělo být realizováno vymyšlením slov na danou hlásku a tvorbou rýmů. V tom mohly žákům pomoci říkanky spojené s pohybem a rytmiizací. Děti se měly v období karantény naučit také vyprávět příběh dle obrázků, a uvědomit si tak časovou posloupnost. S vyučující jsme se domluvily, že budu mít možnost přispět pracovními listy k výuce žáků. Vždy jsem dopředu konzultovala, jaké pracovní listy by bylo vhodné pro žáky připravit. Domluvily jsme se na realizaci dvou pracovních listů. První pracovní list se týká tématu *zvířata*, druhý pracovní list je zaměřený na téma *jaro* a další roční období.

#### ***14.4 Rodiče hodnotící práci s dětmi v období karantény***

V červnu 2020 jsem oslovila rodiče všech žáků ze třídy, ve které probíhal výzkum, zda by se mohli vyjádřit ke komunikačnímu chování svých dětí v období karantény. Jednalo se o čtyři otázky. Požádala jsem rodiče pouze o stručné vyjádření a bylo jen na nich, zda budou chtít na otázky odpovídat. Na otázky odpověděli rodiče pěti žáků. Otázky zněly:

1. Jak probíhala komunikace se školou? Vnímali jste při komunikaci nějaký problém?
2. Jak jste pokračovali v individuální výuce s dětmi během karantény?
3. Bylo Vaše dítě ochotno pracovat na úkolech, které dostávalo od učitelů? Pokud ne, jak se to projevovalo?
4. Vnímali jste zhoršení v sociálních a komunikačních schopnostech Vašeho dítěte během karantény? Pokud ano, jak se to projevovalo?

Všichni rodiče vnímali komunikaci se školou jako bezproblémovou. Učitelky reagovaly na e-maily i SMS zprávy. Pokud se jednalo o větší problém, řešili ho rodiče s učitelkami také telefonicky. Ti žáci, kterým byly posílány úkoly prostřednictvím počítače, dostávali okamžitou zpětnou vazbu e-mailem.

V individuální výuce pokračovali rodiče s dětmi vyplňováním zadaných úkolů od učitelek. Jednalo se především o pracovní listy, ale byly jim zasílány také multimediální odkazy či výukové plány na dané období. Pouze rodiče **Radka** a **Ondřeje** se shodují, že nevnímali žádné zhoršení v komunikačním chování svých dětí, chlapci byli také dle jejich slov ochotni pracovat na zadaných úkolech. Rodiče **Ondřeje** uvádějí, že vnímali chlapcův stesk po škole. Také **Adamova** maminka píše, že chlapec ochotně pracoval na zadaných úkolech, ale vnímala u něj zvýšenou únavu a potřebu delšího času pro splnění úkolů. Poskytovala proto chlapci častější pauzy a doplňovala jeho energii sladkostmi, piškotem nebo ovocem. **Adam** se velmi často ptal na školu a spolužáky. **Davidovi** rodiče vnímali u chlapce postupem času zhoršenou ochotu plnit zadané úkoly. Maminka **Davida** píše, že ze začátku chlapec spolupracoval a úkoly dělal, ale postupem času ztrácel elán. Spolupracoval pouze v případě, že měl náladu a chuť, preferoval především čas strávený venku, proto s ním rodiče často chodili na procházky. Chlapec se dle rodičů moc těšil do školy a neustále se ptal, kdy se škola otevře. Rodiče **Jáchyma** píší, že chlapci se doma z počátku pracovat nechtělo, ale čím déle byly školy zavřené, tím více si začínal sám říkat o úkoly. Z počátku se dařilo chlapci plnit úkoly pouze v některé dny. Velmi pomáhala pozitivní motivace, jako je procházka, výlet nebo sladkost. Později měl chlapec v oblibě psaní písmen, případně rád počítal matematické příklady (sčítání a odčítání). Po celou dobu záleželo na jeho aktuálním rozpoložení. Pokud zrovna nechtěl práci vykonávat, tak projevoval svou nevoli pištěním a mrčením. V takovém případě ho zkusili rodiče motivovat něčím, co měl rád, když ani to nezabralo, tak se pokusili úkol s chlapcem splnit později. Rodiče nepozorovali zhoršené chování žáka. Spíše smutek a stesk, protože mu chyběl kontakt s ostatními. Průběžně se ptal na školu a moc se do ní těšil.

## 15 Pracovní listy

### 15.1 Roční období – jaro

Jedno z témat, které měli žáci zpracovávat v období karantény, se týkalo jara a okrajově také dalších ročních období. Připravila jsem proto pro žáky pracovní list, který se zaměřoval na tato témata.<sup>23</sup> Vhodnost úkolů jsem zkonzultovala s třídní vyučující. Úkoly byly koncipovány tak, aby je byli schopni splnit všichni žáci. Dbala jsem na to, aby se v pracovních listech objevovaly úkoly snazší i náročnější. Každý žák pak vyplňoval jednotlivá cvičení dle úrovně svých individuálních schopností. Úkoly měly žákům především pomoci v rozšiřování slovní zásoby a v tvorbě gramaticky správných vět.

V prvním úkolu mají děti rozhodnout, co se pojí k jaru. Odpovědi jsou koncipovány tak, aby se týkaly jejich reálné zkušenosti. Správné odpovědi, tedy *kvetou stromy, kvetou sněženky, slavíme Velikonoce a pracujeme na zahradě*, se částečně dotýkají reálné zkušenosti žáků. Špatné odpovědi, tedy *ze stromů opadává listí, venku sněží, pouštíme draka, koulujeme se*, se také pojily k reálným zkušenostem dětí. Děti při procházkách s rodiči mohly vidět, jak se mění příroda a co se kolem nich děje. Jako jediná problematická odpověď se ukázala *venku sněží*. Přestože je sníh typický spíše pro zimu, dle ohlasů od učitelky měly děti problém správnou odpověď určit, protože se sníh vrací někdy i na jaře. Formu odpovědi na otázky jsem zvolila pomocí smějících se a mračících obličejů. Děti jsou zvyklé ze školy na odpovídání touto formou. Další úkol spočíval v použití slova ve větě tak, aby se věty týkaly jara a toho, co právě děti dělají nebo co se kolem nich děje. Podstatné jméno musely děti použít ve správném tvaru. Větu mohly tvořit zcela libovolně a v libovolném rozsahu. Ve třetím úkolu si měly děti uvědomit, jaká další roční období máme. Poslední úkol spočíval v rozlišení letních a zimních činností. Žáci tak měli rozvíjet svou slovní zásobu a také si procvičit převádění slovesa z tvaru infinitivu do tvaru první osoby množného čísla.

---

<sup>23</sup> Obrázky jsem čerpala z Pixabay. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/> [cit. 2020-03-20]

Na vypracovaných pracovních listech je znatelná pomoc rodičů při jejich vyplňování. První úkol zřejmě nebyl pro žáky náročný. Žáci roční období probírají na začátku jara, léta, podzimu nebo zimy a také ve škole v rámci ranního kruhu. Není pro ně tedy náročné určit, co se děje právě na jaře. Jediná problematická odpověď se dle ohlasů, které získala vyučující, ukázala v rozhodování, zda venku sněží. Druhý úkol měli žáci možnost plnit dle svých individuálních možností. Děti vytvořily jednoduché věty, ve kterých popisovaly, co se děje venku. Vybraná slova byla konzultována s vyučující dané třídy, aby byla vhodně zvolená pro úroveň schopností žáků. Každý z chlapců plnil úkoly dle svých individuálních schopností, uvedu tedy analýzu pracovního listu každého z nich.

Ondřej (viz příloha 14) je schopen plnit náročnější úkoly. Používá ve větách fázová slovesa (*začíná být*). Převádí slovesa do minulého času (*byli jsme*) a dodržuje také shodu podmětu s přísudkem (*byli jsme + nevyjádřený podmět*). Věty jsou z formálního hlediska dobře vystavěny, třetí věta je však chybná z hlediska obsahového (*Moje zahrádka už dostává teplo.*). Chlapec však volí správné tvary slov.

David (viz příloha 15) má středně těžkou až lehkou mentální retardaci, většinou také plní nadstandardní úkoly. Má však stále problémy se čtením a psaním. Chlapec nedodržuje hranice mezi slovy a většinou píše pouze jednoduché věty.

Jáchym (viz příloha 16) má diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci a dětský autismus. Chlapec má problémy s vytvořením celých vět. V mluveném i psaném projevu tvoří jednoduché věty nebo se spíše vyjadřuje pomocí slovních spojení (*růžová květina*). V mluveném i psaném projevu se často vyjadřuje ve třetí osobě jednotného čísla (*Jáchym chodí na procházku.*). V psaném projevu nezaznamenává diakritiku, v mluveném projevu mu také dělá problémy rozlišit kvantitu hlásek.

Adamovi (viz příloha 17) dělá také potíže odlišit kvantitu samohlásek (*prši, sklizime, chodim, beranka*) v psaném i mluveném projevu. Třikrát se v psaném projevu Adama objevuje také chybný zápis slova, který chlapec zapisuje foneticky dle běžné mluvené řeči (*opčas, zahrátce, otopledne*).



Z formálního hlediska jsou věty správně vystavěny. Chlapec však píše pouze velkým hůlkovým písmem a nezakončuje větu tečkou.

Třetí úkol měl žákům pomoci, aby si uvědomili, která další roční období máme. Ve čtvrtém úkolu měli žáci roztrdit, které činnosti děláme v zimě a které v létě. Poté měli vytvořit věty a převést sloveso z tvaru infinitivu do první osoby množného čísla. Aby byli všichni žáci schopni úkol splnit, byl jim uveden příklad jednoduché věty. Věta začínala daným ročním obdobím, aby si chlapci uvědomili spojitost činnosti s daným ročním obdobím. V zadání nebylo určeno, že by věta musela mít pouze tu formu, která je uvedena v příkladu. Ondřej vytvořil rozvitě věty. Ve druhé větě (*Opalujeme se na venku*) použil špatnou předložkovou vazbu, která je ovšem typická pro oblast, ve které se škola nachází. Chlapec většinou staví příslovečné určení na první místo, a mechanicky tak dodržuje strukturu, která je v příkladové větě, aniž by uvažoval nad jejím obsahem. Ostatní chlapci věty nevytvořili, pouze na řádky vepsali infinitivní konstrukce.

## **15.2 Zvířata**

Další téma, které měly děti plnit v období karantény, se týkalo určení, která zvířata řadíme mezi zvířata domácí. Jednalo se především o cvičení zaměřená na rozšíření slovní zásoby. Žáci si měli uvědomit, která zvířata patří mezi domácí a mohou je potkat na farmě nebo v hospodářství, které produkty nám dávají, a jak se jmenují jejich mláďata. Vytvořila jsem pracovní list, který obsahoval jednoduché úlohy na toto téma. Jako první jsem zařadila úlohu, díky které si měli chlapci uvědomit, která zvířata na farmě žijí. Jedná se o úlohu založenou pouze na vizuální opoře. Žáci si prohlédnou zvířata a mohou rodičům vyjmenovat, která zvířata jsou na obrázku. Pro autistické děti bývá náročné zaměřit se na celek, ulpívají na detailech. Aby byla podpořena jejich prostorová orientace, měli chlapci v první úloze určit, kam se zvířata schovala. Žáci měli procvičit využívání jednoduchých předložek. Brala jsem v úvahu jejich individuální schopnosti. Většina chlapců má potíže s grafickým zaznamenáváním mluvené řeči. Rodičům bylo sděleno, že mohou s dětmi procvičovat předložky také slovně, aniž by to museli zaznamenávat do pracovního listu (např. se mohou rodiče zeptat na určení, kde stojí králík vůči koze a kachně atd.). Další cvičení bylo založeno na výběru, která zvířata patří mezi domácí, a která ne. Opět se

jedná o cvičení, které je založeno především na vizuální opoře, takže by nemělo být pro žáky příliš náročné. Jako špatné odpovědi jsem zvolila zvířata exotická, která se nevyskytují v českém prostředí a chlapci se s nimi zřejmě kromě návštěvy zoo v běžném životě nesetkali. Zvolila jsem tato zvířata hlavně proto, aby nebyla úloha pro žáky příliš náročná a mohli si na chvíli odpočinout před složitějším úkolem. V dalším cvičení měli žáci zapsat, jaké produkty od daných zvířat získáváme. Rodiče mohli ke splnění úkolu využít obrázky, které byly přiloženy k dalšímu úkolu. Žáci měli seřadit obrázky dle vyprávění svých rodičů, jak se z produktů zvířat stávají výrobky, se kterými se děti mohou setkat v každodenním životě. Poslední úkol spočíval v určení, jak se jmenují mláďata zvířat, která žijí na farmě.

Pracovní listy žáci opět vyplňovali za pomoci rodičů. V prvním úkolu Ondřej napodobil vzor příkladové věty. Chlapec správně určil, kde se zvířata nacházejí. Věty mají také správnou gramatickou konstrukci. David pracovní list neodevzdal, dle maminky se mu na úkolu nechtělo pracovat, proto daný list roztrhal. Pro Jáchyma byl první úkol příliš náročný, proto úkol vynechal. Adam vyplnil úkol bez větších potíží, pouze nedodržoval hranice mezi slovy. V druhém úkolu měli žáci určit, která zvířata patří mezi domácí, jak jsem již psala výše, nejedná se o náročný úkol.

Ondřej (viz příloha 18) vyplnil bez potíží také třetí úkol. Jeho věty jsou správně po obsahové i formální stránce. David (viz příloha 19) pouze vypsál zvířata, která patří mezi domácí, produkty, které nám zvířata dávají, za něj zřejmě vypsali rodiče. Jáchym (viz příloha 20) ve druhém úkolu nezaznamenává diakritiku. Kvantitu vokálů opomíjí často také v mluveném projevu. Pro tohoto žáka je náročné utvořit větu. Větné konstrukce jsou jednoduché nebo se jedná pouze o elipsu (*krává maso, mléko; husa maso*). Adam (viz příloha 21) ve svých odpovědích občas nezaznamenává diakritiku. Větné konstrukce, které utvořil, jsou však správné. Čtvrtý úkol byl založen pouze na vizuální opoře. Žáci měli za úkol nejdříve nalepit do rámečku obrázků zvířete, do druhého rámečku pak měli vlepit obrázků produktu a do posledního rámečku obrázků výrobku, který z produktu vznikl. Úkol měl kromě rozvoje chápání posloupnosti rozvinout také jemnou motoriku chlapců práci s nůžkami a s lepidlem. Poslední úkol byl založen na vizuální opoře. Jako příkladová byla uvedena jednoduchá věta. Struktura věty

byla volena tak, aby pro žáky nebylo náročné úkol splnit. Zřejmá je pouze chyba Jáchyma, který zaměnil ve své odpovědi *hříbátko* za *selátko*. Adam vypsal vždy pouze název mlád'átka, aniž by odpověděl celou větou, protože se jedná o poslední úkol, zřejmě už byl chlapec příliš unavený, proto mu byl úkol zjednodušen. Také často nezaznamenává diakritiku.

### **15.3 Shrnutí**

Oba pracovní listy vznikly po domluvě s třídní vyučující. Snažila jsem se, aby byla obtížnost úloh pro žáky adekvátní. První pracovní list se zaměřuje na jaro a na rozřazování činností, které lze dělat v létě a v zimě. Úlohy v pracovním listě měly žákům pomoci v rozvoji slovní zásoby, v procvičení syntaxe a také v rozvoji vnímání událostí a činností, které se kolem žáků dějí. Druhý pracovní list se zaměřuje na domácí zvířata. Jsou zde zařazeny úlohy, které mají za úkol rozvíjet prostorovou orientaci, slovní zásobu i syntax žáků. Žáci vyplnili pracovní listy dle svých individuálních schopností. U žáka Ondřeje, jehož mentální úroveň je vyšší, je znatelná také větší slovní zásoba a schopnost tvořit složitější věty. David, jehož mentální úroveň je také vyšší, má však potíže se čtením a se psaním, proto není většinou schopen tvořit rozvité věty a užívat pestrou slovní zásobu v psaném projevu. Pro Jáchyma je obtížné vytvořit rozvitou větu. V psaném i mluveném projevu se vyjadřuje spíše pomocí slovních spojení nebo jednoduchých vět. Adam zapisuje v pracovním listě zaměřeném na roční období některá slova dle pravidel mluvené řeči a nemá velké potíže tvořit složitější věty při asistenci dospělé osoby. Nedodržuje však mezery mezi slovy. Pro Adama bylo zřejmě množství úkolů příliš velké, proto nebývají pozdější úkoly doplněné.

## 16 Závěr

V teoretické části jsem se nejdříve zaměřila na vymezení mentálního postižení. Vymezila jsem toto postižení z pohledu různých hledisek a autorů. Poté jsem uvedla etiologii a klasifikaci tohoto postižení. Více jsem se zaměřila na lehkou mentální retardaci a středně těžkou mentální retardaci, protože právě tyto stupně postižení mají žáci, kteří byli součástí výzkumu. Dále jsem pak popisovala propojení poruch autistického spektra s mentálním postižením. Poruchu autistického spektra má diagnostikovanou většina chlapců z výzkumného vzorku. Charakterizovala jsem tedy etiologii a historii tohoto postižení a také klasifikaci tohoto postižení. Dále jsem věnovala pozornost charakteristickým problémovým oblastem pro osoby s PAS, mezi které patří také komunikace, protože je však komunikace stěžejní téma této diplomové práce, věnovala jsem jí samostatnou kapitolu. V té uvádím definice tohoto pojmu z různých hledisek, více se zastavuji u pedagogické komunikace, která je propojena se školním prostředím. Důležitou kapitolou pro tento výzkum je kapitola zaměřená na specifika komunikace dětí s PAS v její verbální i neverbální složce. Také další kapitola, která se zabývá komunikací mezi učitelem a žákem, je velmi důležitou součástí teoretické části této práce, protože se úzce váže k realizovanému výzkumu. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na možnosti vzdělávání žáků s MP a s PAS a také na popis a vymezení řečové výchovy, v rámci které byly pořízeny analyzované nahrávky.

Výzkum na základní škole speciální probíhal od října 2019 do února 2020. Výzkum byl realizován především pomocí audio nahrávek verbální složky komunikace, které byly následně analyzovány. Verbální komunikace byla doplněna o záznamy neverbální složky komunikace. Ta byla výzkumníci zapisována do záznamového deníku. Hodina byla také vždy zhodnocena třídní učitelkou. Za největší úskalí realizace výzkumu považuji náročnost zaznamenávání neverbální složky komunikace, proto jsem se postupně zaměřovala pouze na výrazné nebo opakující se jevy. Kvůli epidemiologické situaci byl výzkum dále realizován prostřednictvím pracovních listů a rozhovorů s rodiči žáků a s třídní učitelkou. Výzkum probíhal ve třídě, kterou navštěvuje sedm žáků. Pět žáků má diagnostikovaný dětský autismus se středně těžkou nebo

lehkou mentální retardací, dva žáci mají diagnostikováno mentální postižení. Na začátku výzkumu byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, jaké jsou komunikační projevy žáků, jak žáci reagují na učitele, jak se žáci komunikačně zapojují do výuky a jak na ně zpětně reaguje učitel. Cílem výzkumu bylo na tyto otázky uspokojivě odpovědět a prozkoumat specifika komunikačního chování žáků, kteří jsou vzděláváni pomocí odlišných osnov, ale věkem jsou rovni žákům druhého stupně základních škol a středních škol intaktní populace.

Příprava na hodinu je pro učitelku náročná, protože každé dítě s PAS je značně individuální. Často se tedy musí vyučující žákům přizpůsobit také volbou svého komunikačního chování. Pro děti s PAS bývají typické problémy ve verbální i neverbální složce komunikace. Ve zkoumaných hodinách se často u žáků objevovala echolálie, tedy opakování slyšeného bez komunikačního významu. Nejčastěji se echolálie vyskytovala u žáků Adama a Maxe – chlapců se středně těžkou mentální retardací. Adam má také diagnostikován autismus. Na echolálii vyučující reagovaly dle aktuální situace. Pokud dělalo Adamovi problém utřídit si myšlenky, čas na odpověď získával tak, že se vyjadřoval echolalicky. V takovém případě reagovaly vyučující na echolálii tím, že déle vyčkávaly na odpověď nebo přeformulovaly otázku. Max se vyjadřoval echolalicky, pokud na sebe chtěl upoutat pozornost učitelky. Opakoval nejen poslední slova vyučujících, ale také odpovědi svých spolužáků. V těchto případech vyučující nijak výrazně na chlapce nereagovaly, chlapec musel vyčkat, než bude vyučující vyvolán.

Občas se vyskytla u žáků také echolálie s komunikačním záměrem. Aby si vyučující ověřily, zda se jedná o echolálii s komunikačním záměrem, nechaly žáky odpověď vždy ještě zopakovat nebo je upozornily, že se na tutéž otázku zeptají v další hodině.

Většina žáků hovořila ve verbální rovině v celých větách, často se také vyjadřovali pomocí souvětí. Pouze dva žáci, Adam a Jáchym, se vyjadřovali spíše pomocí jednoduchých vět a slovních spojení. Jáchym pronášel věty a slova, které ztrácely v danou chvíli význam. V takových případech se vyučující pokusily žákovi pozornost přenést k jiné činnosti, aby dané slovo či větu přestal opakovat. Jáchym lépe reagoval na učitelky, pokud na něj mluvily ve třetí osobě jednotného

čísla. Sám o sobě také často mluvil ve třetí osobě jednotného čísla, což je pro děti s autismem typické.

Pro žáka Milana byly typické agramatismy. Jeho řeč měla také velmi silný anglický přízvuk, který získal při hraní počítačových her. Chlapec v řeči často opakoval frázi *oh my god* a reagoval nepřiměřeně na pokyny učitelek. Pokud ho chtěly učitelky uklidnit, ve verbální rovině využívaly ztlumení nebo naopak zvýšení hlasu, dle míry chlapcova afektu.

Žák Ondřej měl diagnostikovanu středně těžkou až lehkou mentální retardaci, je schopen plnit také náročnější úkoly a jeho schopnost verbálního vyjadřování je na vyšší úrovni. Ve verbální rovině měl potíže s tempem své mluvy. Vyjadřoval se překotně, často se snažil své myšlenky vyjádřit co nejrychleji, což mu způsobovalo problémy se správným dechem. Učitelky na tyto situace reagovaly nejprve slovními upozorněními, snažily se na žáka mluvit pomalu a tišším hlasem, poté mu daly pokyn, aby zhluboka dýchal a nakonec mu daly pokyn, aby dělal dřepy, a tak snížil vnitřní napětí.

Radkova úroveň verbální komunikace je také na vyšší úrovni. Chlapec je velmi dobrým vypravěčem a rád hovoří o svých zážitcích z domova. Má v oblibě hodiny, ve kterých má možnost převyprávět příběh podle obrázků. Ve své mluvě používá prvky, které jsou pro vyprávění typické, jako jsou dějová slovesa nebo přímá řeč. Lze u něj však vysledovat výroky, které nesouvisí s daným kontextem.

David má diagnostikovanu pouze středně těžkou až lehkou mentální retardaci. Chlapec se verbálně v hodinách příliš neprojevoval. Neměl větší potíže s plněním úkolů a nepotřeboval ani vizuální oporu. Komunikačně se do hodin zapojoval velmi málo.

Vyučující zpětně na žáky reagovaly individuálně. Každý žák potřeboval jiný přístup. Někteří žáci byli schopni plnit náročnější úkoly, proto se jich učitelky doptávaly na náročnější učivo. Jiní žáci měli větší potíže s vyjadřováním, proto jim učitelky nechávaly delší čas na odpověď, svou otázku vhodně přeformulovaly nebo žákům pomáhaly najít správnou odpověď pomocí slovních signálů. Vyučující vždy doplňovaly svou mluvu jednoduchým gestem (ukázáním na danou věc; mávnutím ruky, aby se žák postavil; ukázáním na místo, kam se má žák přesunout atd.), při rozhovoru udržovaly s žáky oční kontakt. Neverbálně se

vyučující vyjadřovaly také v případě, že chtěly žáka pochválit, nebo naopak jeho chování potrestat, například Jáchym preferoval pochvalu pohlazením. Milan často propadal afektivnímu chování, proto na problémové chování tohoto žáka učitelky reagovaly tak, že zaujaly postoj s rukama v bok a stály nad žákem sedícím v lavici. Pokud tento postoj nestačil ke zklidnění žáka, učitelky od něj odstoupily a nevěnovaly mu pozornost. Chlapec nereagoval vůči učitelkám fyzicky agresivně, proto mohly na chlapcovo chování reagovat tímto způsobem.

Další část výzkumu probíhala během karantény, která byla vyhlášena z důvodu propuknutí epidemie koronaviru v březnu roku 2020. Protože nebylo možné nahrávat hodiny, výzkum probíhal prostřednictvím posílání pracovních listů. Pracovní listy vypracovávali čtyři žáci z výzkumného vzorku: Adam, David, Jáchym a Ondřej. Úkoly byly voleny tak, aby byly vhodné pro všechny žáky. Pracovní listy tedy obsahovaly úlohy snazší i náročnější. Je zřejmé, že pracovní listy s žáky vypracovávali rodiče.

Ondřej tvořil rozvitě věty, které byly správné po formální a většinou také po obsahové stránce. Je u něj znatelná větší slovní zásoba. David je schopen plnit složitější úkoly, ale má potíže s dovedností číst a psát, proto je jeho slovní zásoba i schopnost tvořit rozvitě věty v psané formě značně omezena.

Žák Jáchym odpovídá nejčastěji pouze slovními spojeními a často se o sobě vyjadřuje v mluveném i psaném projevu ve 3. osobě jednotného čísla. Adamův psaný projev se liší dle aktuálního rozpoložení žáka. Adama jsem nejčastěji sledovala v rámci přímého pozorování při vyplňování pracovních listů na základní škole speciální, chlapec vždy potřeboval pomoc dospělé osoby, proto předpokládám, že také v domácím prostředí chlapci pomáhali rodiče. Pokud chlapci pomáhá dospělá osoba, je schopen tvořit také rozvitější věty. Chlapec většinou zapisuje slova dle pravidel českého pravopisu, mívá však někdy problém se zaznamenáním diakritiky, lze u něj v psaném textu vysledovat také slova zapsaná foneticky dle mluveného projevu.

Výzkum v období karantény byl doplněn také vyjádřením rodičů, jak jejich děti zvládaly současnou situaci a zda se nějakým způsobem proměnilo jejich komunikační chování. Všichni rodiče se shodli především na tom, že se

jednalo o velmi náročné období po všech stránkách. V oblasti komunikace však většina rodičů u svých dětí výrazné změny nezaznamenala.

Přínosem této diplomové práce by měla být možnost seznámit se se specifiky komunikačního chování žáků s PAS a s MP i učitelů během výuky na základní škole speciální. Dále výzkum nabízí vhled do výuky komunikační výchovy na této škole a seznamuje čtenáře s ukázkami pracovních listů, které mohou být při výuce využívány. Tato práce si nekladla za cíl zobecnit poznatky z výzkumu na osoby s postižením PAS a s MP. Jednalo by se totiž téměř o nemožný cíl, protože primárně si musí učitel vždy uvědomit, že každé dítě, intaktní i neintaktní populace, je osobnost s individuálními potřebami, schopnostmi a vlastnostmi.

Další výzkumy zaměřené na komunikační chování žáků a učitele na základní škole speciální by se mohly detailněji zaměřit na alternativní a augmentativní formy komunikace. V rámci tohoto výzkumu byla komunikace realizována především pomocí její verbální složky.



## 17 Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-050-0.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDO VÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagog*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-157-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, c2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JANOUSEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4295-3.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru?: Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*. 2006, **43**(3–4), 18–51.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5., přepr. a dopl.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994. ISBN 80-04-26059-4.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. Edice na pomoc pedagogickým pracovníkům

Severomoravského kraje při realizaci dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NAVRÁTIL, Stanislav, Karel KLIMEŠ a Otakar FLEISCHMANN. *Komunikace v pedagogických situacích: [Určeno pro stud. fak. pedagog.]*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1992. ISBN 80-7044-039-2.

PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.

PASZ, Jiří a Adéla PLECHATÁ. *Normální šílenství: Rozhovory o duševním zdraví, léčbě a přístupu k lidem s psychickým onemocněním*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0389-6.

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POTTER, Carol a Chris WHITTAKER. *Enabling communication in children with autism*. 2. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002. ISBN 1 84302 956 4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3341-1.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-199-1.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAGER-FLUSBERG, Helen, Paul RHEA a Catherine LORD. Language and Communication in Autism. VOLKMAR, Fred R., Paul RHEA, Ami KLIN a Donald COHEN. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3. Hoboken: John Wiley, 2005, s. 335-364. ISBN 9780471716969.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci : [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1600-3.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-991-9.

#### **Elektronické zdroje:**

JIRÁKOVÁ, Pavlína a Kateřina THOROVÁ. Autismus. *ALFABET* [online]. © 2010-2021 Alfa Human Service, 6. 2. 2014 [cit. 2021-1-2]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/typy-zdravotniho-postizeni/autismus/>

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ Jana (ed.). *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupné z: [www.czchency.org](http://www.czchency.org)

KOHOUTKOVÁ, Lenka. Základní informace o Rettově syndromu. *Rett Community: Spolek rodičů a přátel dívek s Rettovým syndromem* [online]. Praha: © 2021 Spolek rodičů a přátel dívek s Rettovým syndromem [cit. 2021-1-3].

Dostupné z: <http://www.rett-cz.com/rettuv-syndrom/co-je-rettuv-syndrom/zakladni-informace-o-rettove-syndromu/>

Kolektiv autorů. *Asistent pedagoga: analýza personálních, legislativních, statických a procedurálních aspektů* [online]. Olomouc: © Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2021-4-25]. Reg.č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga\\_analyza\\_final\\_2013.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga_analyza_final_2013.pdf)

KUBIŠOVÁ, Silvie a Helena LOVASOVÁ. *Sborník: výukových materiálů, učebních pomůcek a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra a těžkým kombinovaným postižením*. Kromčříž, 2012. Dostupné také z: <http://msazskm.cz/wp-content/uploads/2013/04/sbornik-zkvalitneni-sluzeb.pdf>

LLANEZA, Danielle C., Susan V. DELUKE, Myra BATISTA, Jacqueline N CRAWLEY, Kristin V CHRISTODULU a Cheryl A FRYE. Communication, interventions, and scientific advances in autism: a commentary. *Physiol Behav.* Epub, 2010, 100(3), 268-276. Dostupné z: doi:10.1016/j.physbeh.2010.01.003.

*Rámcový vzdělávací program pro speciální vzdělávání* [online]. [cit. 1. 4. 2020] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-programy-pro-specialni-vzdelavani>

### **Zákony:**

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (**školský zákon**).

## **18 Seznam příloh**

Příloha č. 1 – informovaný souhlas

Příloha č. 2 – ukázky z 1. záznamu (říjen 2019)

Příloha č. 3 – pracovní list – měsíce

Příloha č. 4 – ukázky z 2. záznamu (listopad 2019)

Příloha č. 5 – pracovní list – pošta

Příloha č. 6 – ukázky z 3. záznamu (prosinec 2019)

Příloha č. 7 – pohádka – Čert a Káča

Příloha č. 8 – pracovní list – čert a Káča

Příloha č. 9 – ukázka ze 4. záznamu (leden 2020)

Příloha č. 10 – pracovní list – nakupování

Příloha č. 11 – ukázky z 5. záznamu (únor 2020)

Příloha č. 12 – pracovní list – povolání

Příloha č. 13 – záznamový deník

Příloha č. 14 – pracovní list – jaro – Ondřej

Příloha č. 15 – pracovní list – jaro – David

Příloha č. 16 – pracovní list – jaro – Jáchym

Příloha č. 17 – pracovní list – jaro – Adam

Příloha č. 18 – pracovní list – zvířata – Ondřej

Příloha č. 19 – pracovní list – zvířata – David

Příloha č. 20 – pracovní list – zvířata – Jáchym

Příloha č. 21 – pracovní list – zvířata – Adam

## **Příloha 1 – informovaný souhlas**

Souhlasím, aby se můj syn ..... narozený .....v rámci školního vzdělávání účastnil studie v období říjen až květen 2019/2020, týkající se komunikace ve třídě. Tato studie bude vedena studentkou Univerzity Karlovy oboru učitelství českého jazyka a literatury Bc. Terezou Hasserovou, která zpracovává diplomovou práci na téma Komunikační chování žáků a učitele na základní škole speciální. Součástí pozorování budou také zvukové nahrávky, které poslouží jen k účelům zpracování diplomové práce. Veškeré materiály získané během pozorování budou anonymní, nahrávky po obhájení diplomové práce budou vymazány.

Děkuji za spolupráci při zpracovávání diplomové práce.

Jméno a příjmení zákonného zástupce dítěte:

Jméno a příjmení dítěte:

Datum:

Podpis zákonného zástupce:



## **Příloha 2 – ukázky z 1. záznamu (říjen 2019)**

### Ukázka č. 1

- Učitelka: tak radku.
- Radek: když sem přišel domů, vybalil sem si věci
- Učitelka: no
- Radek: pak sem e udělal sem si domácí úkol e pak sem
- Učitelka: do čeho si měl domácí úkol radku
- Radek: písanku ee pak sem šel na chvilku ven (.) se pomazlit e s kočkama,
- Učitelka: v dešti? tobě to nevadí že?
- Radek: ee ven (.) já sem byl (.) v takové té ee stří-
- Asistentka: po střížkou nějakou
- Radek: ee pak sem si šel umýt ruce, hm pak pak sem hm šel domů, díval sem se na desítku e dávali tam
- Učitelka: to je nějaký program radku desítka?
- Radek: ano. prima kůl ((cool)) ee na sim-psny ((seriál simpsonovi)) pak se šel e si (.) odpočinout (.) pak sem si dal svačinu (.) ehm řízek, a rohlík.
- Učitelka: hm
- Radek: a pak sem
- Učitelka: =tos měl dobrou svačinu teda
- Radek: a pak sem šel (..) do (..) a pak sem usnul.
- Učitelka: spal si až do rána? anebo si stihl ještě povečeřet?
- Radek: povečeřet a:
- Učitelka: a cos měl na večeři.
- Radek: na večeři sem měl
- Učitelka: druhý řízek.

Radek: na večeri sem měl rohlík se: ((vysloví nezřetelné r.))

Učitelka: rohlík

Radek: rohlík se salámem a se sýrem.

Učitelka: hm dobře.

Radek: a: k tomu (.) čaj

## Ukázka č. 2

Učitelka: jedl jsem

Adam: jedl jsem jíst? e měl jsem. měl sem chleba s máslem

Učitelka: chleba s máslem a?

Adam: chleba s máslem a (marmeládou)

Učitelka: s čím?

Adam: s marmeládou termix

Učitelka: hm a k pití?

Adam: =termix kakao?

Učitelka: hm

Adam: měl banán a čaj

Učitelka: já se podívám, jestli máš pravdu adame? jestli to maminka tak napsala?

((učitelka listuje v sešitě))

Učitelka: ne adame, maminka tady psala že si měl něco jiného na večeri.

Adam: jo?

Učitelka: ne chleba, ale měl si?

Adam: chleba

Učitelka: neměl si chleba adame, měl si knedlík,

Adam: knedlík,

Učitelka: s čím

Adam: se (.)

Učitelka: knedlík s vajíčkem.

Adam: [knedlík] s vajíčkem

Učitelka: hm ano, ten banán a to ostatní to už je správně, (.) tak další radek radku

### Ukázka č. 3

Učitelka: adame s čím si měl knedlík, řekni jim.

Adam: knedlík

Učitelka: víš to?

Adam: knedlík.

Asistentka: co měl adam na večeři včera.

Adam: na večeři měl (.)

Asistentka: adam ((přijímení)) měl?

Adam: měl knedlík, vajíčko,

Učitelka: no?

Adam: =( ) banán a čaj

### Ukázka č. 4

Asistentka: adame

Učitelka: adame tak co měl ten david. teď's to slyšel tak to zopakuj.

Adam: rohlík tuňák.

Učitelka: no: s tuňákem a se sý-

Adam: sýrem.

Učitelka: sýrem adame řekni sýrem

Adam: rohlík s tuňákem a sýrem.

#### Ukázka č. 5

Učitelka: tady máme kolik ročních období adame na obrázku. podívej kolik tu máme ročních období.

Adam: jaro

Učitelka: no?

Adam: léto

Učitelka: hm

Adam: podzim, zima.

Učitelka: a kolik to je.

((adam si kýchne a ukazuje na prstech čtyři))

Učitelka: na zdraví adame. kolik to je.

Adam: čtyři

#### Učitelka č. 6

Asistentka: přečti

Adam: ((říká z paměti)) březen, duben, květen.

Učitelka: výborně

Adam: červen

Učitelka: no ale to už sou potom červen to jaký měsíc adame do kterého ročního období patří (.) červen

Adam: červen je léto

Učitelka: ano do léta. výborně.

#### Ukázka č. 7

Adam: leden

Asistentka: vyber jarní měsíce.

Adam: tady? březen vyberem

Asistentka: hm a dál adame ((kývne hlavou))

Adam: teď je duben  
Asistentka: hm ((kývne hlavou))  
Adam: teď květen  
Asistentka: hledám  
Adam: raz květen (.) tady květen  
Asistentka: hm ((kývne hlavou))

#### Ukázka č. 8

Učitelka: no takže máme čtyři roční období adam nám je i vyjmenoval? tak  
ondřeji. ee teď ještě bez obrázku, které měsíce jsou podzimní (.)  
které patří do ročního období podzim  
Ondřej: září říjen listopad  
Učitelka: je to správně radku? ano?  
((radek kýve hlavou))  
Učitelka: no tak řekni ano nekývej hlavou ano. dobře. které sou zimní měsíce  
davide.  
David: prosinec leden únor  
Učitelka: dobře? adame které jsou jarní měsíce  
Adam: jarní měsíce je je (..)  
Učitelka: no? které vyjmenuj  
Asistentka: adame. jaro (.)  
Učitelka: vyber obrázky pojd',  
Asistentka: [pojd',]  
((adam hledá obrázky))

#### Ukázka č. 9

Učitelka: hledáš jo? (..) radku mezitím než adam vybere obrázky tak nám  
řekni ee říjen sme si říkali kolikátý máme měsíc číslo (.) co je teď  
Radek: ee deset

Učitelka: jedenáctý měsíc ondřeji je

Ondřej: listopad

Učitelka: ano. davide leden je

David: jedna

Učitelka: první?

((david kýve))

Učitelka: hm první první měsíc v novém roce že? (.)

#### Ukázka č. 10

Učitelka: adame vykopávají se brambory když je sníh?

Adam: sníh ne

Učitelka: no

Adam: ano

Učitelka: ne ((důrazně)) pod sněhem nerostou. no tak co nám zbývá.

Adam: léto?

Učitelka: no v létě to není? jaké je teď adame roční období.

Adam: podzim

Učitelka: no takže kdy se ty brambory vykopávají. na?

Adam: na podzim.

#### Ukázka č. 11

Adam: kvetou ovoc-né stromy ((čte z kartičky))

Učitelka: tak kdy kvetou ovocné stromy adame.

Adam: podzim

Učitelka: na podzim?

Asistentka: adame kvetou mají malé lístečky. a květy.

Učitelka: je to na to obrázku, když se podíváš, tak když je strom, na obrázku, tak tam má květy.

Adam: květy.

Asistentka: dívej

Učitelka: to jsou takové květy.

Asistentka: tady už je velký strom vidíš? tu ne (.) tak kde jsou malé květy a lístečky na stromě

Adam: tady ((ukazuje na obrázek rozkvetlého stromu))

Učitelka: no takže jaké je to roční období

Adam: léto

Asistentka: to je (.) co je to za roční období.

Adam: čtyři

Asistentka: co je to za roční období

Adam: roste ((dává kartičku s nápisem do sloupečku ke kartičce jaro))

Asistentka: co je to přečti

Adam: jaro

#### Ukázka č. 12

Učitelka: davide zkus to přečíst vždyť ty znáš nějaká písmena

Asistentka: říkej si ty písmenka.

Ondřej: p-o-u-š-t-í-m-e d-r-a-k-y.

Asistentka: hm tak co si přečteš.

Učitelka: davide d-r-a-k-y co to může být za slovo

David: podzim.

Učitelka: no ale (.) co tam asi je napsané (.) davide d-r-a je (.)

David: jaro

Učitelka: =já chci ať zopakuješ. ať dáš dohromady dohromady to co říkám teď. jo? d-r je dr (.) pak je a takže dra?

David: draky

Učitelka: no? a kdy pouštíme draky dave

David: na podzim

Učitelka: no výborně vidíš jak sis poradil.

#### Ukázka č. 13

Učitelka: tak dave zkus to přečíst to je jednoduché.

David: p

Učitelka: víš co už to zkus po slabikách. jo? zkus to po slabikách.

David: pa-dá sníh

Asistentka: super

Učitelka: super no vidíš to za chvíli už to přečteš. ((david dává obrázek pod zimu)) to bude zima hm (.)

#### Ukázka č. 14

Ondřej: listnaté stromy opadávají.

Učitelka: no?

Asistentka: kdy

Ondřej: na podzim

Učitelka: no? tak ještě zopakujem co včera, včera sme se bavili o čem.

Ondřej: o: podzimu

Učitelka: no ale ještě (.) o stromech že? jaký je rozdíl mezi listnatými stromy a jehličnatými ondřeji dokázal bys to vysvětlit?

Ondřej: no listnaté stromy ty mají takové listy a jehličnaté mají jen takové jehlice

Učitelka: jehličí dokázal bys vyjmenovat některé jehličnaté stromy?

Ondřej: smrk borovice jedle a modřín

Učitelka: zapamatoval sis co sme si říkali o tom modřínu?

Ondřej: no ten taky opadáva,



#### Ukázka č. 15

Radek: vlaštovky se vracejí do teplých krajín. ehm jaro.

Učitelka: ano dobře.

Asistentka: a jaký pták se ještě vrací z teplých krajín na jaře.

Radek: vlaš-tovka

Asistentka: no a ještě něco?

Radek: čáp

#### Ukázka č. 16

Radek: dozrávají jahody a maliny. (.) léto.

Učitelka: proč v létě. proč to není v zimě

Radek: [protože] protože jinak by neměly tu ee  
sladké

Učitelka: že by nebyly sladké ale proč? co dělá to ovoce že je sladké. co musí

Radek: ee potřebuje mít více tepla?

Učitelka: no? takže více sluníčka. že?

#### Ukázka č. 17

Ondřej: sklízí se obilí (.) v létě

Asistentka: a jaké znáš obilí?

Ondřej: pšenice ječmen oves

Učitelka: no a ještě to čtvrté (..) první písmenko je ž-?

Ondřej: žito

#### Ukázka č. 18

Učitelka: no takže sme si to pěkně zopakovali, a teďka půjdeme ještě do lavic  
něco udělat. jo? tak pojd'te.

### Příloha 3 – pracovní list – měsíce

**MĚSÍCE V ROCE**

1. Dolep drakovi mašle představující měsíce tak, jak jdou po sobě ve školním roce. Vystřihneš je z okraje stránky.

2. Dopiš správně roční období: Školní rok začíná na **PODZIM** a končí v **LÉTĚ**.

3. Dolep drakovi mašle představující měsíce tak, jak jdou po sobě ve školním roce. Vystřihneš je z okraje stránky.

2. Zapiš názvy měsíců číslicemi:

12	PROSINEC	7	ČERVENEC	2	ÚNOR	3	BŘEZEN
1	LEDEN	4	DUBEN	10	ŘÍJEN	11	LISTOPAD
9	ZÁŘÍ	6	ČERVEN	8	SRPEN	5	KVĚTEN

3. Zapiš měsíce slovy:

13. 1. **LEDEN** 25. 12. **PROSINEC** 18. 9. **ZÁŘÍ**

RYBOVÁ, Jovanka a kol. *Hravá prvouka 2: člověk a jeho svět: pro 2. ročník ZŠ:* v souladu s RVP ZV. Praha: Taktik International, 2015. ISBN 978-80-87881-32-3.

## **Příloha 4 – ukázky z 2. záznamu (listopad 2019)**

### Ukázka č. 1

- Učitelka: a město jaké. ((číslo domu))
- Milan: ((město, kde chlapec bydlí))
- Učitelka: výborně.
- Milan: ale proč to musím to dělat proč ((tleská)) to je tak úplně (.) zakazanecký že říkáš kde žiješ na to cizinci pane bože
- Učitelka 2: stačí
- Milan: pane bože já sem sto že tady existoval policajt na na tuhle školy ať tu neví ať tu nestálo ten to

### Ukázka č. 2

- Milan: jo my to víme, už sme to znali že to jako někdo odesiluje ((hlasitě))
- Učitelka: tak nám to zopakuj mílo, když to víš, tak já budu ráda, že nemusím mluvit
- Milan: tak fajn, adresa že jako kde žiju, odesílatel
- Učitelka: no takže jméno příjmení adresa
- Milan: odesílatel že kdo to odesluje jméno příjmení
- Učitelka: takže ((adresa chlapce))
- Milan: jo to je ono pane bože ((křik))
- Učitelka: a proč křičíš mílo proč křičíš
- Milan: vy ste to nepochopili jako čert milion let
- Učitelka: proč křičíš.
- Milan: protože už. (.) protože už mě to nebaví že když to opakuju věci.

### Ukázka č. 3

- Učitelka: tak a ještě pak sme si říkali kdo tam pracuje na té poště.
- Max: eee

Milan: moje mamka

Učitelka: no tvoje maminka tam pracuje (.) takže no? mílo a co dělá maminka v práci

Milan: už sme to dělali jako před tím

Učitelka: co dělá maminka v práci, oni to neví

Milan: ou maj got ((oh my god)), pracuje na poště, už sem ti to řekl

Učitelka: ale co tam dělá

Milan: možná on odesíluje na hodně dopisy a všechno

Učitelka 2: odesílá dopisy. nebo co může tam dělat

Milan: vy ste tak hloupý no tak no tak je to stej- je to úplně jasné, ona tam odesluje pošty v krabici, krabici naplněné ee krámy

Učitelka: balíky

Učitelka 2: a tomu se říká jak?

Milan: ee věci ano věci.

Učitelka 2: ne jak se tomu říká.

Učitelka: ba-

Učitelka 2: je to zabalené v krabici jak se tomu říká

Milan: ee ou maj got, ((oh my god))

#### Ukázka č. 4

Milan: může to odeslovat na tom vůzu, jako jako na tom poštovním vůzu by sem myslel že jo

Učitelka: autem? no dneska už třeba pošťáci nechodí pěšky ale jezdí autem

Milan: [ale on neumí řídit]

Učitelka 2: dobře mamka nejezdí, tak tam jezdí z ((název města)) nějaká paní

Milan: ona odesluje krabici jakože to dá na poštovní vůz

Učitelka 2: ano přijde si poštovní vůz pro balíky

Milan: ano jakože dá balíky na ten poštovní vůz a to zaklepe na to dveře ať to dál jezdíjou

Učitelka: milane milane

Milan: už to máme ((milan zakřičí))

Učitelka: milane

((milan bouchne do sedacího pytle, dá si hlavu do dlaní, po chvíli se sám uklidní))

#### Ukázka č. 5

((milan uhodí rukou do sedacího pytle))

Učitelka: dobře poslední

Milan: chceš mi auto mi naštvat a chceš abych byl klidný jako

Učitelka: poslední otázka milane, poslední otázka. když chci poslat

Milan: žádná otázka blbá už toho mám dost

Učitelka: když chci poslat balík, tak balík může být menší nebo větší, platím za každý balík stejně? na čem záleží, co ta paní pošťačka

Milan: ne: ten větší je více dražší pane bože.

Učitelka: co musí udělat ta paní pošťačka,

Max: to je moje

Učitelka: =nejdřív

Milan: ou maj got ((oh my god)) vždyť oni to vijou když je to větší tak je to dražší

Učitelka: no ale jak poznám. jak poznám kolik mám zaplatit

Milan: ou maj got ((oh my god)), no jako malý balíček to je jako patnáct korun a jako tento velký možná padesát už nevím, už nemám zájem ((křik)) protože už stejně nemám. protože ty mi vždycky mi neučíš nic nového.

#### Ukázka č. 6

Učitelka: ondřeji ty ses teďka smál takže ty to asi teď víš všechno. no co musí ta paní pošťačka udělat. kam ten balík dá. jak se tomu říká,

Ondřej: ona ho dá do takového poštovního vozu

Učitelka: no to až potom, ale nejdříve ho musí zvážít, že? a podle toho kolik ten balík váží,

Milan: ještě jednu otázku a ty mi přeskočíš mě, tak si mě nepřej.

#### Ukázka č. 7

Učitelka 2: se musíš něco dozvědět mílo

Milan: já vím, ale oni mě přeskočijou

Učitelka 2: poslouchej, oni to všichni neví, tak si to musí poslechnout

Učitelka: tak, pojd'te všichni do lavic

Milan: ale oni mi přeskočujou mi, oni nechcou at' sem to

Učitelka 2: poslouchej, nikdo tě nepřeskakoval

Milan: vždyť už sem mluvil

#### Ukázka č. 8

Učitelka 2: myslíš si, že se chováš dobře?

((učitelka 2 stojí nad chlapcem, mračí se a má ruce v bok))

Milan: ale ((jméno učitelky))

Učitelka 2: chováš se správně?

Milan: ale ((jméno učitelky)), já sem nechtěl.

Učitelka 2: sedni si do lavice a spolu to uděláme v lavici, to co tam máš připravené

Milan: to sou tak hloupé otázky

Učitelka: pojd'

Milan: ale já za to nemůžu

Učitelka 2: uklidni se

Milan: já za to nemůžu, já úplně nesnáším hloupé otázky, já opravdu to, já nekecám ((křičí)) já nekecám ((jméno učitelky)), vypadám že já kecám?

#### Ukázka č. 9

Milan: přestaň to dělat

Učitelka: ale vždyť nic nedělá, křičíš milane, tak on si zacpává uši víš, on chce ať je tady klid

Milan: já nekřičím

Učitelka: křičíš

#### Ukázka č. 10

Učitelka: no a v té obálce, to je, to se dává právě do té obálky, co to je ((učitelka vyvolává maxe))

Max: papíry

Učitelka 2: no a jak se tomu říká, ještě nějak do-

Max: doklady

Učitelka 2: ne

Radek: domů

Učitelka: není to domů

#### Ukázka č. 11

Učitelka 2: max byl v lázních, tak si tam možná koupil co maxi

Max: pohled,

Učitelka: pohled a tady musím mít na to obálku. já vám to otočím. maxi je na to obálka nebo se to dá poslat bez obálky

Max: bez obálky

#### Ukázka č. 12

Učitelka: budeme psát čísla adame. když chci napsat dopis tak co bude první. ((adam ukazuje na první obrázek)) (.) tak dobře. co je na prvním

obrázku. budeme pěkně napiš adame (.) poštovní schránka. (.)  
poštovní schránka.

((milan píše))

Učitelka: dobře, tady na druhém obrázku, co dělá holka ještě tady, co dělá  
holčička. (.) co háže do poštovní schránky. co to je.

Adam: to je (.) balík

Učitelka: to není balík.

### Ukázka č. 13

((milan odmítá vyplňovat pracovní list))

Milan: já sem též ti vysvětlil

Učitelka 2: ((rázně)) tak piš a nevysvětluj stále dokola

Milan: já si též ti vysvětlil že já ti též vysvětlil někdy ((nesrozumitelný  
křik)) (.) pane bože to je zase někdy zpoždění

((adam si zacpává uši))

Učitelka: už je dobře adame. už je klid.

((učitelka 2 odstoupí od milana, urovřádá listy na stole a na chlapce se nedívá))

Milan: proč to je napiš to ((jméno učitelky)) už si radši budu být hodný.  
((žák volá ne učitelku jménem, učitelka se vrací k žákovi))

### Ukázka č. 14

((milan křičí))

Učitelka 2: milane kdo ruší

Milan: já neruším. já sem chtěl udělat to všechno já sám

((adam se dívá na milanovo místo))

Učitelka: podívej adame

((milan křičí))

Učitelka: podívej co všechno tady je ((ukazuje na obrázek)) co to je?

((adam se dívá na obrázek))



Učitelka: do- (.) pis

Adam: dopis?

Učitelka: tak, podívej, co tady je v obálce. co to je?

Adam: dopis

Učitelka: no a co to je vevnitř (..) pe-ní-ze

Adam: peníze

Učitelka: na co máme peníze adame?

Adam: deset

Učitelka: a na co máme peníze.

Adam: koruna, pět korun a sto

Učitelka: no a když přijdeš do obchodu, tak si nakoupíš, dáš do košíku zboží a u pokladny ho musíš zaplatit čím.

Adam: ee

Učitelka: no čím to zaplatíš, co sme si říkali, penězma

Adam: peněz

Učitelka: ty peníze. kdybychom neměli peníze tak bychom si to nemohli koupit. že

#### Ukázka č. 15

Učitelka: tady adame čti

Adam: poštovné za doporučený dopis je (.)

Učitelka: levnější nebo dražší než za doporučený

Adam: doporučený?

Učitelka: no za doporučený zaplatíme více. takže je

Adam: je

Učitelka: no? méně nebo více

Adam: méně

Učitelka: více

Adam: více ((píše více))

#### Ukázka č. 16

Učitelka: co tu máme dál. doručení telegramu je pomalejší nebo rychlejší než dopisu expres. takže když je to telegram adame tak je to rychlé. takže doručení telegramu je (..) pomalejší nebo rychlejší

Adam: rychlejší?

Učitelka: když je to telegram adame, tak je to rychlejší

#### Ukázka č. 17

((milan si bere tablet a nasazuje si sluchátka))

Milan: já sem chtěl trochu poslouchat

Učitelka 2: já sem ti dovolila?

Milan: já sem chtěl

Učitelka 2: dovolila jsem ti?

Milan: ale prosím.

Učitelka 2: když neřeknu nebudeš si to brát

Milan: já řekl prosím

Učitelka 2: ne

Milan: ale to je kouzelné slovo. co se stalo s ním.

Učitelka 2: vymaluj obrázek

Milan: ale ((jméno učitelky))

## Příloha 5 – pracovní list – pošta

### Pošta

11

#### ❖ Doplň věty:

Poštovné za doporučený dopis je ..... **VICE** ..... než za obyčejný.

Doručení telegramu je ..... **RYCHLEJŠÍ** ..... než dopisu expres.

Když chci poslat balík, musím vyplnit .....

Když chci poslat peníze, musím vyplnit .....



1. P R Ů V O D K A

2. D O P O R U Č E N Ě

3. P O S T O V N Í

4. T E L E G R A M

5. S L O Ź E N K A

#### Křížovka

1. K balíku se musí vyplnit
2. Dopis se neztratí, pokud ho pošlu
3. Peníze pošlu ..... poukázkou.
4. Když potřebuji rychle předat vzkaz, pošlu
5. Poštovní poukázka se jmenuje také

Tajenka: .....

Nápověda: průvodka; doporučeně; poštovní; telegram; složenka



Nabídka:

levnější	dražší	rychlejší
.....	.....	.....

VÁVROVÁ, Anna a Radovan NETUŠIL. *Učíme se pro život*. 2. vyd. Praha: Scientia, 1999. ISBN 80-7183-184-0.

## **Příloha 6 – ukázky z 3. záznamu (prosinec 2019)**

### Ukázka č. 1

Učitelka: no? tak nám to zkus říct dál radku

Radek: a ten čert ne

((vyučující šeptem napomíná davida a adama))

Radek: dam ti pytel zlata?

((vyučující opět napomíná davida a adama, aby byli ticho))

Radek: dam ti pytel zlata? pokud' se- e pokud' mi pomůžeš sundat tu káču z krku

Učitelka: výborně

Radek: =a ovčák řekl. ano pomůžu ti a pomoh, a upaloval zpátky do pekla

Učitelka: no ale jak pomoh, no?

Radek: že- (.) že s (.) pak ona? si ona otočila hlavu a taky se jí líbil ten ovčák

Učitelka: aha?

Radek: =tak on se jí pustil z krku:? a ee šla k tomu pastýřovi a (.)

Učitelka: no? k tomu ovčákovi že?

Radek: no a on upaloval

### Ukázka č. 2

Ondřej: vzal ji zase dolů? ja nevím

Radek: a řekl eee budeš u mě doma? tam ti bude lépe? ale on šel po té cestičce?

Učitelka: hm

Radek: rovnou k řece. on si sundal ten kabát? a pak hodil kabát přímo do řeky a byla promočená

Učitelka: [no a ona]

Radek: =a pak šla domů.

### Ukázka č. 3

Ondřej: =ale ale pak nepřišli domů, ale ale přece on si sundal ten kabát a on ji hodil do řeky.

Radek: ale zadrž zadrž. prosím tě e nejdřív ten čert řekl, ee pomůžeš mi?

Učitelka: [ondro poslouvej]

Radek: =pomůžeš mi sundat káču a já ti dám pytel zlata.

Učitelka: no?

Radek: =a ten pastýř řekl, ano pomůžu ti. tak jí pomohl?

Učitelka: pomohl?

Radek: a ta káča si vzala toho pastýře a ten čert upaloval rovnou k peklu. výborně, no?

Učitelka: výborně, no?

Radek: a pak eee pak se ee pak ten pastýř šekl ať se jí pustí a ona řekla že ne, tak si sundal kabát a hodil ji do vody.

Učitelka: no radku výborně, já tě musím teda pochválit.

Radek: a byla celá promočená. pak se vrátila domů? tam si rozdělala oheň? a pak se osušila.

### Ukázka č. 4

Učitelka: davide, co se stalo pak. hrála muzika, ve dveřích se objevil statný mládenec, který měl

Max: [on tam měl]

Učitelka: kamizolku čepici a kabát

Adam: potom odnes do pekla

Učitelka: adame ještě to si moc vpředu

Radek: ne, ne ne ne ne

Učitelka: pak vyzval káču k?

Radek: k tanci

Ukázka č. 5

Radek: já mám takový nápad, mohli bysme udělat takové divadlo, že já bych myslivec a

Učitelka: no můžem si to někdy zahrát, dobře. to je dobrý nápad radku, jo? dobře

Radek: jo

Ukázka č. 6

Učitelka: to je hubatý

Ondřej: ne ((smích))

Učitelka: tak zůstaneme u toho že dobře. tak hubatý je ten. kdo odmlouvá a je třeba když maminka třeba radkovi něco řekne a radek řekne radek začne odmlouvat a začne být hluk, tak maminka řekne: radku nebuď hubatý. je to tak radku?

Radek: jo, je to tak

Ukázka č. 7

Adam: ovčák

Učitelka: takže potkali?

Ondřej: pastýře

Učitelka: =dobře i tak se to dá říct ano no? ee dokázal by ještě někdo vymyslet jak se ještě jinak říká ovčák pastýř

Radek: eee sedlák,

Učitelka: pasáček

Ukázka č. 8

Učitelka: někoho potkali. koho potkali cestou. daval si pozor? (.) koho potkali adame.

Adam: potkali čert (.) (nepita)

Učitelka: ne

Adam: potkali?

Učitelka: koho potkali cestou,

Adam: cestou? e

Učitelka: kdo se stará o ovečky,

Adam: ovečky

#### Ukázka č. 9

Učitelka: ještě ne. přišli do toho pekla ondřeji a co na to ten lucifer řekl. byl rád?

Ondřej: ne ne nebyl rád. právě řekla tomu čertovi aby aby ji poslal zpátky na zem protože nic neprovedla a ((rychle))

Učitelka: [pomalu (.) pomalu, nerozumím ti]

Ondřej: protože ona nic neprovedla a:

#### Ukázka č. 10

Ondřej: a potom cestou potkali ovčáka

Učitelka: ano. zkus přidat trochu na hlase ondřeji, ať tě slyšíme

Ondřej: a: t- a te- a ten čert ří- říkal aby aby ten ovčák pomohl tomu čertovi aby (..)

Učitelka: se jí zbavil?

Ondřej: aby se té káči zbavil,

#### Ukázka č. 11

Učitelka: víš? no ten ovčák měl na sobě takový ((naznačuje, jak si zapíná kabát))

Max: kabát

#### Ukázka č. 12

Učitelka: nejdříve s tím myslivcem co dělala. ((ukazuje na obrázek))

Adam: káča

Učitelka: no a co s ním dělala.

Adam: s myslivcem.

Učitelka: co s myslivcem dělala káča.

Adam: káča tancuje

Učitelka: tancuje, výborně, no tancovala s ním, že?

Adam: hm

#### Ukázka č. 13

((vyučující drží s adamem nůžky a stříhá s ním obrázek))

Učitelka: tak stříhej. neustříhni mu hlavu prosím tě. ještě ste nestačili koupit?  
tak počkej adame tady to ustříhneme napůl. (.) po čáře adame zkus.  
ne tady, no? (..) dobře, tak další, nejdřív si ustříhni tady dole (...)

#### Ukázka č. 14

Učitelka: tady se podívej na obrázky a podívej se kdo se objevil ve dveřích  
(.) no a kdo to byl.

Adam: děda

Učitelka: to nebyl děda

Adam: děda

Učitelka: my-

Adam: my- děda

#### Ukázka č. 15

Učitelka: kdo to byl(..) myslí-

Adam: [myslí-] myslivce

Učitelka: adame ty si neposlouchal vůbec

Adam: myslivce

Učitelka: myslivec

Adam: myslivec

#### Ukázka č. 16

Učitelka: no a kam spadla káča



Adam: do vody

Učitelka: do vody, a jak se to stalo?

Adam: stalo se, utopí?

#### Ukázka č. 17

Učitelka: milane

Milan: ty seš jako úplně perfektní

Učitelka: no, ale ty to umíš právě, já vím že to umíš a to je právě rychle rychle.

Asistentka: adame co máš udělat. co máš dělat.

Milan: ted' jsem rychlejší protože já to neumím perfektně já nevím jak. vidíš to ((kik)) já to neumím perfektně, protože oni mě rušijou a já musím rychle.

Asistentka: adame co máš udělat. co máš udělat? vymaluj obrázky, vem pastelky a vymaluj obrázky ano? pastelky ne pero.

Učitelka: ne. máš čas. (..) nikdo tě nebude rušit tak v klidu

Asistentka: =pastelkou vymaluj obrázek

Milan: ale nemůžu se soustředit

Učitelka: vždyť je tu úplný klid milane

Asistentka: vem si pastelky adame a vymaluj obrázek.

Milan: tu není klid tu je hluk.

#### Ukázka č. 18

Učitelka: milane zítra je pátek, co sme si slíbili v pátek, ((milan je klidnější a dívá se na lavici)) tak to vydrž

#### Ukázka č. 19

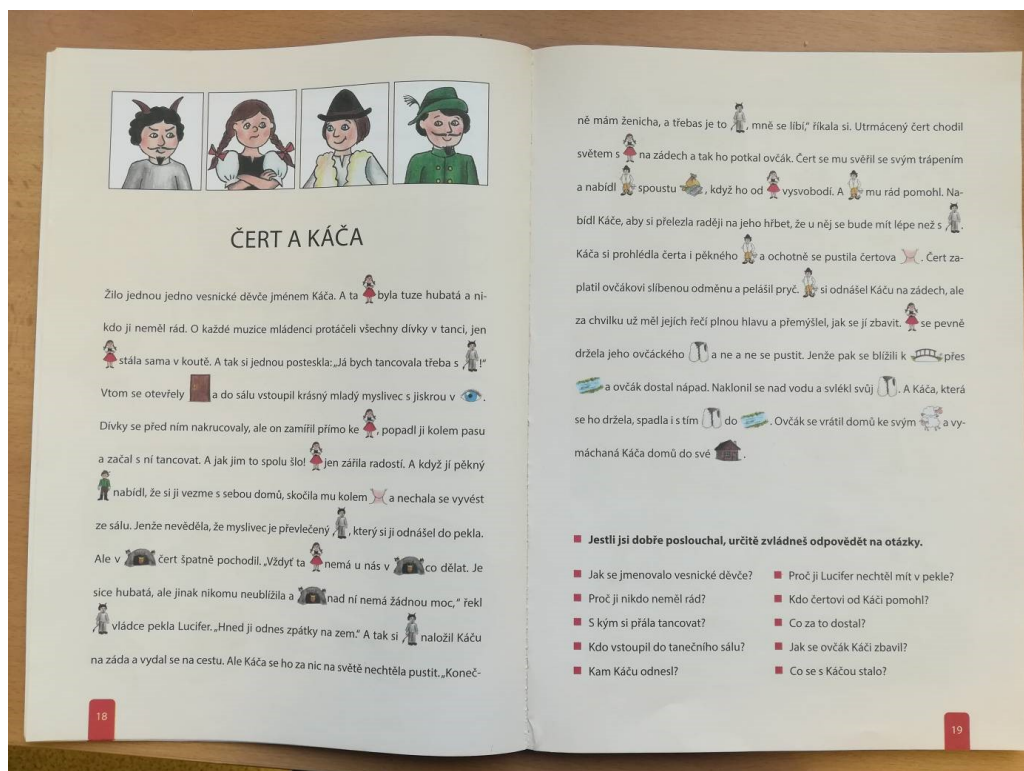
Jáchym: skuckal

Milan: ou maj got ((oh my god)), já nevím, co to znamená, pane bože.

Asistentka: = tak kalhoty, kalhoty

Učitelka: ty to říkáš já to nevím, co to znamená.  
Milan: pane bože nedělej to, já nevím, co to znamená.  
Učitelka: milane dej si sluchátka. v klidu.  
Asistentka: jáchyme dobré  
Milan: ty nevíš, co to znamená a ty nepůjdeš, ty.

## Příloha 7 – Čert a Káča



JECHOVÁ, Šárka. *Pohádky a bajky k povídání*. Olomouc: Rubico, 2015. Hrátky. ISBN 978-80-7346-187-4.

## Příloha 8 – pracovní list – čert a Káča



JECHOVÁ, Šárka. *Pohádky a bajky k povídání*. Olomouc: Rubico, 2015. Hrátky.  
ISBN 978-80-7346-187-4.

## **Příloha 9 – ukázky ze 4. záznamu (leden 2020)**

### Ukázka č. 1

Učitelka 2: adame co se dál kupuje v drogerii?

Adam: drogerii?

Učitelka 2: laky

Adam: laky?

### Ukázka č. 2

Učitelka: super myška, že? adame zkus ještě říct co se dá koupit v tom obchodě.

Adam: v obchodě

Učitelka: v tom elektru

Adam: elektru

(..)

Učitelka: adame co se tam ještě dá koupit? co to je? ((ukazuje žákovi drát))

### Ukázka č. 3

Učitelka: ještě nějaké ovoce začíná na písmenko a (.) roste na zahradě, je to takový keřík, ty kuličky jsou takové chlupaté, (.) pak se z toho vaří dobrý kompot, je takový kyselý (.) a-

Jáchym: ananas

David: ne já vím angrešt

Max: angrešt

David: anebo granátové jablko

Max: granátové jablko

### Ukázka č. 4

Učitelka 2: co sis zapamatoval?

Adam: metr

Max: metr

Ukázka č. 5:

Adam: pila kladivo a metr

Učitelka: co děláme s pilou adame (..) na co máme pilu (.) co se dělá s pilou

Adam: řeže

Učitelka: no? takže řeže dřevo, kladívko?

Adam: kladívko zatlouká se hřebík

Učitelka: ano zatlouká se hřebík a metr, na co potřebuješ metr?

Adam: změřit?

Učitelka: a co potřebujeme změřit, no?

Adam: změří metr?

Učitelka: no teď sme měřili metrem, že? jestli se nám tady vlezou ty gauče, co nám koupí ((učitelka dává adamovi metr))

Ukázka č. 6

Adam: kamera, ovladač

Učitelka: co to je ovladač, na co se používá ovladač. no? ((podává chlapci ovladač))

Adam: ovladač?

Učitelka: na co se používá

Adam: ovladač tady

Učitelka: no a na co se používá.

Adam: televize

Ukázka č. 7

Učitelka: co je obchod?

Adam: obchodě obchod? je

Učitelka: co se chodí dělat do obchodu adame

Adam: chodí do obchodu ee (.) obchod

Učitelka: každý den tam chodíš s maminkou a tatínkem

Učitelka 2: vezmeš si košík a co děláš ((učitelka ukazuje žákovi obrázek paní s košíkem))

Adam: košík

Učitelka: co tam chodíš dělat?

Adam: mléko ((paní na obrázku má v košíku mléko))

Učitelka 2: mléko, a to je co? (.) na-

Adam: nakupovat

Učitelka: ano, takže do obchodu chodíme nakupovat že?

Adam: jo, nakupovat

#### Ukázka č. 8

Učitelka: adame co nakupuješ v potravinách

Adama: v potravinách

Učitelka 2: co můžeš koupit v albertu (..)

Učitelka: co se nakupuje v albertu?

Adam: nakupovat

Učitelka: adam koupí v albertu

Adam: čoko-

Učitelka: co?

Adam: čokolku

Učitelka: výborně adame, co ještě

#### Ukázka č. 9

Učitelka 2: když jdeš ve ((název města)) do alberta tak první je

Asistentka: co za úsek (..) první je ovo-

Max: ovoce

Učitelka: a ze-

Max: zelenina

#### Ukázka č. 10

((učitelé a žáci se baví o tom, co mohou koupit v elektru))

Ondřej: troubu

Učitelka: tu spíš koupíš v elektru.

Radek: ale bacha na straku, ta když uvidí stříbro, tak vám to může ukrást

#### Ukázka č. 11

Učitelka 2: vzpomeň si z jakého ovoce sme včera dělali to smůtý ((smoothie))

Max: pomeranč

Učitelka 2: ano

Max: jablko

#### Ukázka č. 12

Učitelka 2: tak, jáchyme, máme tady obchod (.) jáchym nakoupí noviny (.) paštiku (.) a sprchový gel

Jáchym: sprchový gel ((jáchym drží jeden prst))

Učitelka 2: dej ho do tašky ((jáchym dává do tašky sprchový gel))

Jáchym: děkuji

Učitelka 2: co jáchym ještě koupí, co říkala teta ((jméno učitele))

Jáchym: jáchym koupit

Učitelka 2: jáchym co měl ještě koupit (.) sprchový gel, (.) potom

Jáchym: paštika ((drží dva prsty))

Učitelka 2: ano, tak ji dej do tašky a třetí věc? (..)

Učitelka: no-

Jáchym: noviny (drží jeden prst)

Učitelka 2: výborně



### Ukázka č. 13

Učitelka 2: když přijdeš do obchodu, co řekneš adame. co řekneš v obchodě.

Adam: dobrý, dobrý ((dívá se na dveře))

Učitelka 2: dobrý den, výborně adame, tak co v tom obchodě koupíš

### Ukázka č. 14

Učitelka 2: ondřej koupí ve třídě hrnek? propisku? čaj? e lepidlo? a láhev s pitím.

Asistentka: prosím ((podává chlapci tašku))

Učitelka 2: chceš to zopakovat?

Učitelka: radši jo.

Učitelka 2: tak. lepidlo? propisku? láhev s pitím? hrnek? a čaj.

Ondřej: toho je nějak moc

Učitelka 2: tak zkus my ti držíme palce. obejdi to po třídě?

Ondřej: a kde to je?

Učitelka 2: no se podívej ještě, nebo si porad'? kde bys to našel to co máš koupit tady ve třídě.

Ondřej: propiska je tady.

Učitelka 2: počítám jedna věc ((ukazuje na prstech))

Učitelka: dobře? propiska? hm? další? (..) co bylo to další, vzpomeneš?

Ondřej: hrnek

Učitelka: tak no? hm?

Ondřej: jejda v tom je káva.

Učitelka: tak tady máš hrnky podívej. tak vezmi nějaký prázdný. ten ne tam je čaj.

Všichni: (smích)

((chlapec dává do tašky hrnek))

Učitelka 2: výborně

Učitelka: další

Ondřej: pak ještě čaj

Učitelka 2: no? tak kde bychom ho mohli mít, když si tam bral někde hrnky tak u hrnků by mohlo být co

Učitelka: on je v tom hrnku dokonce že? ale nebudeme ho tam dávat takže čaj?

Učitelka 2: ano?

Učitelka: dobře?

Učitelka: další je lepidlo? super. tak zkus se podívat kde najdeme lepidlo?

Asistentka: co ještě shání?

Max: lepidlo

Učitelka: někde v poličce, třeba za sebou se podívej (.) jestli tam někde je (.) jo?

Ondřej: jo. ((nadšeně))

Učitelka: perfektní

Ondřej: láhev s pitím

Učitelka: no a to najdeš kde.

Ondřej: jé tady to je

Učitelka 2: tak perfektní. výborně. supr ondřeji.

#### Ukázka č. 15

Asistentka: jáchyme pojd' sem. co koupí jáchym v hudebninách.

Učitelka 2: pojd' vybrat jáchyme. vyber co se koupí v hudebninách (..) co jáchym koupí v hudebninách. vyber.

Jáchym: flétna

Asistentka: flétna ano

#### Ukázka č. 16

Učitelka: super, bude odměna, kdo bude mít nejvíc věcí a (..) napovíme obchod ve kterém to je?

Max: já to vím

Učitelka: co?

Ondřej: kniha

Max: kniha.

#### Ukázka č. 17

Učitelka: pojd' najít kde je jedna koruna

Adam: najít

Učitelka: [jedna koruna], no? (.) ne to je euro

((adam stojí před dataprojektorem s obrázky))

Učitelka: adame jedna, jednička ((upřeně se dívá na adama))

Asistentka: kde je jednička?

Adam: jednička je tady

Učitelka: no tak ukaž ((adam ukazuje korunu na obrázku)) super

Učitelka 2: super adame kde je sto korun.

Adam: sto korun je tady ((ukazuje na sto korun na obrázku))

Učitelka: výborně

#### Ukázka č. 18

Učitelka: milane víš co. ale kdyby se stalo, že někdo něco neví tak my se tě zeptáme protože ty si expert a ty to možná budeš vědět jo?

Milan: no ale já sem lepší expert na to, na technologie

Učitelka: no však i technologie se budeme ptát kde se prodávají, ano milane?

Milan: já vím, ale já nejsem na takové (.)

Učitelka: víš co, tak když budeme chtít něco vědět tak já ti řeknu. ano milane?

#### Ukázka č. 19

Učitelka: milane řekni mi nějakou zeleninu  
Milan: ee zeleninu (.) opravdu nech mě bejt  
Učitelka: já chci slyšet jednu zeleninu ((klidně))  
Milan: ee tak jo eee okurky

#### Ukázka č. 20

Učitelka: to je pro víajpí ((míněno v.i.p.))  
Milan: ou maj got ((oh my god))  
Učitelka: milane, najdi nám kde je tisícikoruna  
Milan: tisícikoruna?  
Učitelka: ano a klikni na ni  
Milan: ou maj- a tady je  
Učitelka: ano milane, najdi kde je desetikoruna  
Milan: ee pane bože ((ukazuje desetikorunu))  
Učitelka: najdi dolar  
Milan: ee (.) o jo tam

#### Ukázka č. 21

Učitelka: máte tam pracovní list, jděte do lavice  
Učitelka: budete kreslit přiřazovat zboží k obchodu, kdo zvládne nakreslit  
nakreslí, kdo nezvládne tak tady dostane obrázek

#### Ukázka č. 22

Učitelka: adame tady sou obchody, přečteš, co tu je napsané  
(.)  
Učitelka: co tu je napsané adame? přečti ((učitelka ukazuje prstem na nápis))  
Adam: potraviny

Učitelka: najdeš co se dá koupit v potravinách vystřihneš a nalepíš obrázek ((učitelka ukazuje na leták z obchodu a poté na pracovní list)) (.) vezmi si nůžky ((adam si jde vzít nůžky do své přihrádky)) (.) nejdříve se podívej, co tady máš adame ((učitelka listuje společně s adamem v letáku, žák ztrácí pozornost)) (.) adame tady se dívej na obrázky ((učitelka ukazuje do letáku))

#### Ukázka č. 23

Učitelka: první obchod máme oděvy, co sou to oděvy?

Adam: oděvy?

Učitelka: to co se oblíká (.) co vystřihneš za obrázek. co se dá koupit v oděvech?

#### Ukázka č. 24

Učitelka: co se oblíká?

Adam: oblíká?

Učitelka: co má adam na sobě?

Adam: na sobě? (..)

Učitelka: adame jaké máš oblečení ((učitelka ukazuje adamovi na tepláky))

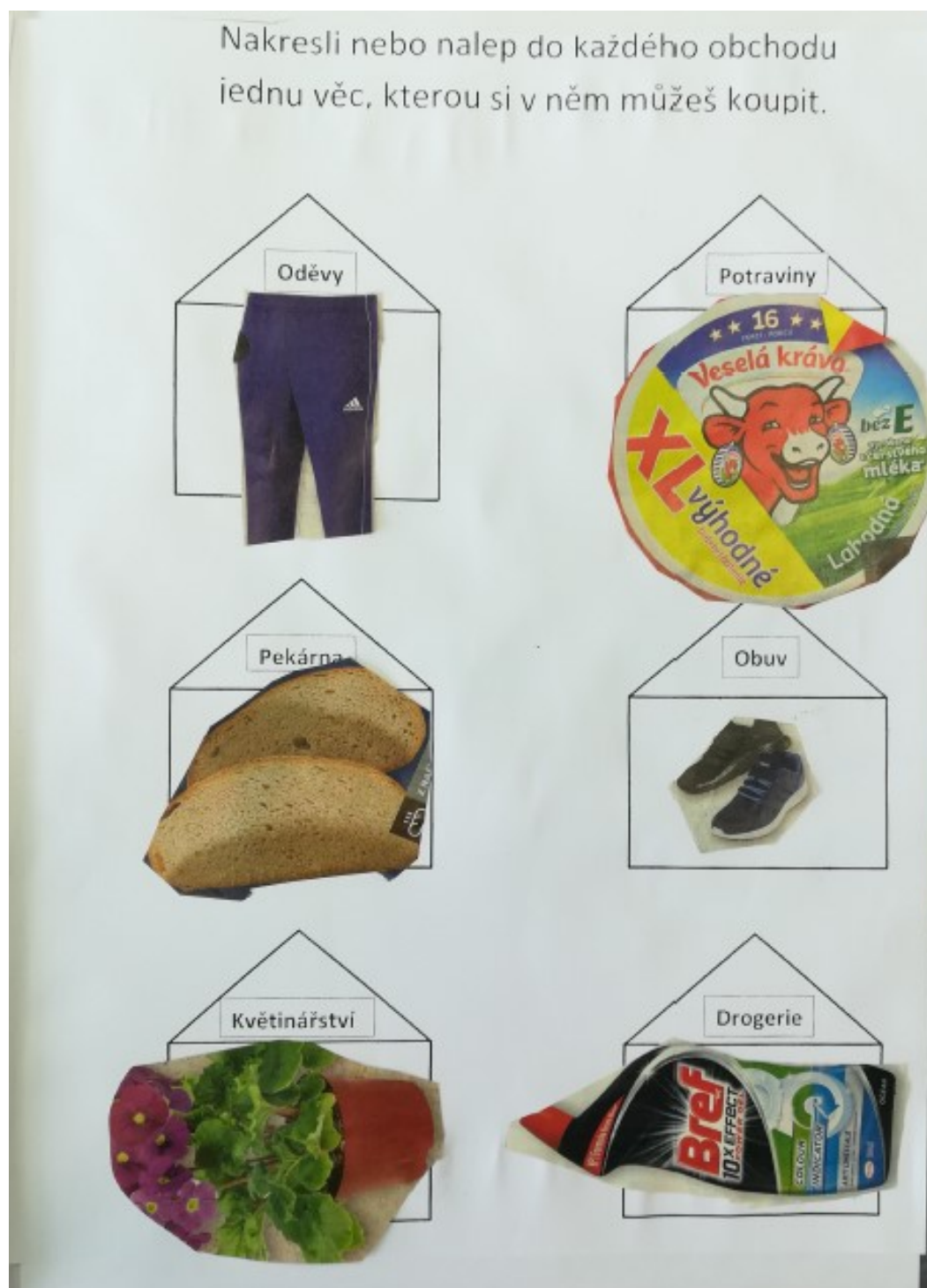
Adam: oblečení eee tepláky

Učitelka: ano tepláky, jsou tam tepláky?

Adam: to tepláky ((adam ukazuje tepláky v letáku))

Učitelka: ano tak vystřihni a nalep

## Příloha 10 – pracovní list – nakupování



## **Příloha 11 – ukázky z 5. záznamu (únor 2020)**

### Ukázka č. 1

Jáchym: šimri, šimri (..) šimri šimri, nikolasek, nikolasek (...) nikolasek

((jáchym píše nicolasek na papír))

Učitelka: k ne ale c (.) no tak napiš

((jáchym napíše slovo a učitelka ho pohladí po rameni))

### Ukázka č. 2

Jáchym: dí end. ((the end))

Učitelka: tak to napiš, jáchym

((jáchym napíše slovo a učitelka ho pohladí po rameni))

### Ukázka č. 3

Učitelka: jáchyme, dost

Jáchym: teta ((jméno učitelky)) je šikulka

Asistentka: tak a deset, počítej

Jáchym: tuli, tuli

Učitelka: běž si sednout jáchyme

Jáchym: teta ((jméno učitelky)) je šikulka

Asistentka: jáchyme, co dělá david, co on dělá jáchyme hadrou (..)

Učitelka: adame, co dělá (.) co dělá david

Adam: hadr utírá

Asistentka: a povolání, kdo to dělá jáchyme?

Učitelka 2: přestaň, přestaň to dělá hanička a ta je uklí-

Max: zečka

Učitelka: jáchyme postav se

Učitelka 2: jáchyme, postav se pojď, půjdeš se mnou do lavice a

Učitelka: jáchymek mi napíše l jako ((jméno učitelky)), to napíše pro mě  
jáchym

#### Ukázka č. 4

Jáchym: ty seš moje chlapeček

Učitelka: kdo další, david nám předvede

Jáchym: malý chlapeček

Ondřej: já? radši už dneska zpomalím

Max: já už to vím

#### Ukázka č. 5

Učitelka: ondřeji, zkus to říct

Ondřej: kdyby tam nepřišel kominík, tak kdyby se topilo, tak by se  
znečistilo ovzduší anebo třeba nešlo nešlo by to komínem

Max: [by hořelo]

Učitelka: no, kdyby se tam ty saze usadily, tak by potom ten kouř nešel dobře  
do ovzduší, že? ale mohlo by nám to doma kouřit nebo buchnout  
by to mohlo

Ondřej: a kdyby byl oheň, tak by se znečistilo ovzduší domu tak bysme do  
toho domu nemohli jít a kdyby se

Učitelka 2: pomalu

Učitelka: dobré, v klidu, pomalu

Ondřej: já se snažím rychle

#### Ukázka č. 6

Ondřej: v ((název města)) jak si všimnete tak tam by žili popeláři, tam jsou  
odpadky

Asistentka: ondřeji, ondřeji, ještě jednou pomalu, pomalu

Ondřej: =a tam jsou takové odpadky

Učitelka 2: zůstaň stát a udělej si deset dřepů tam.



Učitelka: s výskokem, vyskoč si, výborně

Ondřeji: jedna, dva, tři

Učitelka: =výborně

Ondřej: =a čtyři, pět, šest, sedm, osm, devět, deset

Učitelka: super, tak a už se teď uklidni

Učitelka 2: dýchej

Ondřej: já vím z čeho vzniká ještě další odpad, třeba když spadne asteroid, zkusíme chytit nějaký asteroid a poté ho vzít k nám a když ho

Učitelka: ondřeji, ondřeji, stačí

#### Ukázka č. 7

Učitelka: ondřeji, to je slovo které neznáme ondřeji, tak nám to vysvětlí

Ondřej: tak třeba nepřátelský gang, který, který (.) já nevím, já nevím jak to vysvětlit ((přechází do fistule))

Učitelka: no tak to zkus

Ondřej: ale kašlu na to ((dává si hlavu do dlaní))

Asistentka: tak pak nám to řekneš, až na to přijdeš, jo?

#### Ukázka č. 8

Učitelka: ondřeji pojd', další

Ondřej: teďka prodavač

Učitelka: ale když to řekneš, tak to asi nebudem hádat, že?

Ondřej: to je jenom prodavač a vlastně prodá, prodává věci a a

Učitelka: ondřeji vyber si nějaké povolání, neprozrazuj nám to a jenom nám to ukaž pohybem a my to budeme hádat

Asistentka: tak jak to dělal teď radek

Učitelka: nebudeš mluvit

### Ukázka č. 9

Učitelka: a jak je oblečený ten kominík, adame

Adam: kominík?

Učitelka: podívej se, co má oblečené

Adam: oblečené

Učitelka: no?

Max: pekař

Učitelka: co má na sobě adame. co má na sobě oblečené ten kominík.

Adam: kominík oblečené má tričko

Učitelka: no, a jakou má barvu to tričko

Adam: černou

Učitelka: no a kalhoty má... jaké má kalhoty (.) barva (.) nebo tepláky (.)

Adam: černou

Učitelka: černou, tak kominík je celý černý a na hlavě má jakou čepici.  
adame jakou čepici má na hlavě.

Adam: na hlavě?

Asistentka: podívej se na obrázek.

Učitelka: jakou má barvu?

Adam: na hlavě čepici barvy (.) barvy

Učitelka: kalhoty má černé

Max: já vím, já to vím

Učitelka: = a čepici má?

Max: bílou

Adam: bílá

Asistentka: maxi adam

Učitelka: maxi nechcej adama

Adam: bílá

Ukázka č. 10

Učitelka: no, dobře, tak další obrázek. davide

David: pekař

Max: pekař

Učitelka: ano, co tam je na obrázku

Radek: pekař ee drží lopatu a na té lopatě jsou chleby

Učitelka: ano, co dělá

Radek: takže je vytahuje z trouby

Učitelka: teď to vypadá, že už jsou upečené anebo ještě ne

Radek: upečené

Učitelka: jsou upečené, že? a co ten pekař musí udělat, než to strčí do té pece  
nebo do té trouby,

Radek: ee

Učitelka: co nejdříve musí udělat radku.

Radek: udělá takové dírky

Učitelka: hm, ale do něčeho

Radek: ee

Učitelka: co nejdříve musí udělat

Radek: ee

Učitelka: na to má takový robot, musí to nejdříve zamíchat

Radek: chleba

Učitelka 2: a z čeho je ten chleba

Radek: z mouky?

Učitelka 2: ano a z čeho ještě?

Radek: z vajíčka

Učitelka: možná mouka, vajíčko

Učitelka 2: jak se tou říká, když to zpracuješ mouku, vajíčko

Učitelka: to, co jsme dělali i tady

Radek: těsto

Učitelka: no, výborně, takže z toho těsta udělá takové dva bochánky a pak se to

Radek: a nakrájí to

Učitelka: ano, ale nejdříve se to musí dát upéct kde

Radek: ee do pece, do pece

Učitelka: do pece, ano

Radek: a on mezi tím než to tam dá, musí udělat takové křížky aby, aby se tam dostal vzduch

Učitelka: jo ty myslíš do toho chleba, do toho těsta

Radek: ano

Učitelka: máš pravdu. a jak poznáš, že to je upečené, romi ten chleba.

Radek: dáte tam totiž to, takovou, ee, tyčinku

Učitelka: no, špejli

Radek: špejli

Učitelka: ty sis asi všiml, že když maminka peče buchtu nebo koláč, tak že to tak zkouší, že? a když se to těsto na to nechytá, tak už je to upečené, že?

Radek: jo

Učitelka: no a když to pekař upeče, tak co se pak děje s tím chlebem

Radek: odveze se to do pekárny

Učitelka: no? a tam se to co

Radek: prodává

Učitelka: výborně, tak, co má oblečené ten pan pekař, radku

Radek: ee vypadá jak sněhulák.  
Učitelka: a proč vypadá jak sněhulák?  
Radek: protože má bílou zás- bí-lé bílou zástěru  
Učitelka: ano a i bílou čepici  
Radek: ano

Ukázka č. 11

Učitelka: ano, správně. adame, co to je za povolání.  
Adam: povolání? popelář  
Učitelka: no, výborně  
Adam: tam má popelář zelené auto jede  
Učitelka: sleduješ vždycky z okna, že?  
Adam: on má rukavice

((radek a david vyrušují))

Asistentka: nechte teď adama mluvit  
Učitelka: adame a co se do toho dává, co on dělá tam  
Adam: to je  
Učitelka: co drží  
Adam: drží, drží  
Učitelka: co drží ten popelář, podívej, co drží?  
Adam: drží popelnice šedá  
Učitelka: no? popelnici šedou

((adam napodobuje, jak drží popelář popelnici na obrázku))

Učitelka: co se tam dává do té popelnice, adame  
Adam: to se vysype jako ne  
Učitelka: no, ale co se tam dává do té popelnice  
Adam: tam má kojtiner ((kontejner))

Učitelka: co tam maminka odnáší  
Adam: maminka odnáší  
Učitelka: do popelnice  
Adam: popelnice  
Učitelka: co maminka vysype  
Adam: vysype?  
Učitelka: co to je.  
Adam: odpadky  
Učitelka: odpadky, ano, maminka dá do toho a co se s tím potom dál děje (..) takže maminka tam vysype odpadky, potom přijede auto, jaké auto přijede?  
Adam: přijede popelářské auto  
Učitelka: popelářské auto? ano? tu popelnici  
Adam: tu popelnici  
Učitelka: tu popelnici tam vysypou?  
Učitelka: no? a zase tu prázdnou popelnici dají  
Adam: popelnici dají  
Učitelka: =zpátky  
Učitelka 2: adame a kam ty odpadky odvezou s tím autem  
Adam: odvezou autem  
Učitelka: kam to odvezou  
Adam: nesou  
Radek: říká se tomu skládka  
Učitelka: ano

### Ukázka č. 12

Učitelka 2: adame, co dělá zedník  
Adam: zedník je tady  
Učitelka 2: adame, co dělá  
Adam: zedník je vozík  
Učitelka 2: no má kolečka a co on staví  
Adam: staví dům  
Učitelka: ano, výborně  
Asistentka: a z čeho staví ten dům adame  
Adam: dům je z komína  
Asistentka: a z čeho staví dům, co tam dává ci-  
Adam: cibule, cihly  
Učitelka: cihly, výborně, takže tam bude patřit cihla  
Adam: cihla  
Učitelka: adame zedník ((ukazuje na obrázek zedníka)) cihla ((ukazuje na obrázek cihly))  
Adam: zedník ((ukazuje na obrázek zedníka)) cihla ((ukazuje na obrázek cihly))

### Ukázka č. 13

Učitelka 2: děkuji vám, pane kadeřníku (.) adame, pojd' adame ((naznačuje na adamovi, že mu prstem holí bradu))  
Adam: aaaa ((směje se a holí prstem bradu učitelce 2))  
Učitelka 2: co dělá  
Asistentka: davide, co dělá za povolání?  
David: holila mu  
Asistentka: holil kdo?  
David: holička

Asistentka: holil kdo? ten  
David: holič  
Max: holička  
Učitelka: holič  
Max: holič  
Učitelka 2: výborně adame, můžeš si sednout

#### Ukázka č. 14

Učitelka: tak adame, co potřebuje lékař adame  
((adam se dívá na učitelku))  
Učitelka: tak hledej obrázky.  
Adam: lékař,  
Učitelka: tak co bude (.) hledej tady obrázky lékař, adame ((adam ukazuje na správný obrázek)) no výborně, co tam je všechno. co to je?  
Adam: injekce  
Učitelka: co tam ještě poznáš. to je. když je teplota se měří čím.  
Adam: teplota se měří  
Učitelka: čím se měří teplota. adame. co to je.

#### Ukázka č. 15

Učitelka: další, přečti  
Adam: holič  
Učitelka: vyber obrázek (..) co používá holič když ti stříhá vlasy. Čím ti stříhá paní holička vlasy. čím stříháme. (.) čím stříháš. co to je?  
((ukazuje žákovi nůžky)) (.) co to je?  
Adam: nůžky  
Učitelka: no



Ukázka č. 16

Milan: ale já nechci dělat keramiku jako ostatní

Učitelka 2: ale vždyť nic neděláš teď, poslouchej, vystřihneš si ty obrázky

Milan: ale já nechci dělat tu keramiku

Učitelka 2: ale ještě nic neděláme keramiku, teď jsme tady. milane vystřihni

Milan: ale já sem jenom říkal že já ne

Učitelka 2: milane

Milan: ale oni to mají připravené

Učitelka 2: v klidu vystřihneš ty obrázky a přiřadíš je ke správnému názvu.

## Příloha 12 – pracovní list – povolání

### Povolání

Lékař



Holič



Kuchař



Policista



Učitel



Zedník



Uklízečka

7

Listonoš

8

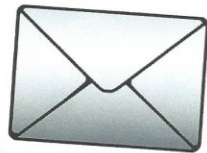
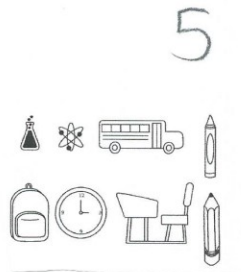
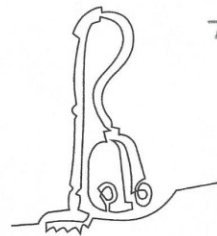
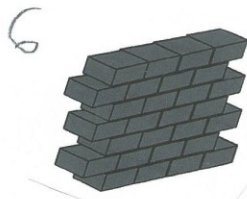
Zahradník

9



Co dělají?

1. Lékař ..... INSPEKTUJE LIDĚ
2. Holíč..... HOLÍ MÝ FOUSY
3. Kuchař..... VARI
4. Policista ..... ŠETŘÍ NEHODY
5. Učitel..... UČÍ NAŠ VECI
6. Zedník..... STAVÍ ZED
7. Uklízečka..... UKLÍZUJE PODLAHU
8. Listonoš..... NOSÍ DOPISY
9. Zahradník..... PLEJE KYTY



## Příloha 13 – záznamový deník

**ŠKOLA**

19.2.

	PONEDĚLÍ	UTERÝ	STŘEDA	ČTVRTEK	PÁTEK
VEČNÍ UČENÍ	ČÍST	PSÁT	POČÍTAT	KOMUNIKACE	SPAT
VÝTVARNÁ VÝCHOVA	PRACOVNÍ VÝCHOVA	TĚLESNÁ VÝCHOVA	TABLET / PC	SNODŽEN	JÍ VEN
KERAMIKA	PLAVAT	CANISTERAPIE	JEZDIT NA KONI	CVIČIT	BRUSLIT
HOLUPÁČKA	TRAMPOLINY	MOTYLKOVÁNÍ	KULTURA		

JÍST ☐ VŠECHNO ☐ MÁLO ☐ NIC ☐
 OTTÍ SE ☐ ☐ ☐ ☐

POZNÁMKY

**DOMA**

	PONEDĚLÍ	UTERÝ	STŘEDA	ČTVRTEK	PÁTEK, SOBOTA A NEDĚLE
PSÁT UNČY	HRAČKY	ČÍST	TABLET / PC	POSLOUCHAT	TELEVIZE
KOUPAT	JÍST	KRESLIT	SPORT	POMÁHAT	NAKUPOVAT
RELAXACE	NÁVŠTĚVA	VENČIT PŠA	JÍ VEN	ZAHRABA	VÝLET
ŽIVNÍ SPORTY	LETNÍ SPORTY	PLAVAT	KULTURA		

SPÁT ☐ HOJNE ☐ MÁLO ☐ VŠEC ☐
 OTTÍ SE ☐ ☐ ☐ ☐

POZNÁMKY

## Příloha 14 – pracovní list – jaro – Ondřej

### 1. Co se děje na jaře?

U správných vět nakresli ☺ u nesprávných ☹.

Ze stromů opadává listí. ☹

Venku sněží. ☹

Kvetou stromy. ☺

Slavíme Velikonoce. ☺

Pouštíme draka. ☹

Kvetou sněženky. ☺

Koulujeme se. ☹

Pracujeme na zahradě. ☺

### 2. Co se kolem tebe děje na jaře?

Vytvoř věty a použij v nich tato slova.

Počasí

Na jaře začíná být slunečné počasí.

Květiny

U naší zahrádky roste květiny.

Zahrádka

Moje zahrádka už dostává teplo.

Sluníčko

Sluníčko začíná být déle na obloze.

Procházka

Ráno jsme byli s Petlinkou na procházce.

Velikonoce

Na Velikonoce chodíme na návštěvy.

### 3. Která další roční období máme?

JARO	LÉTO	PODZIM	ZIMA
------	------	--------	------

## LÉTO



V létě plaveme.

Opalujeme se na venku.

Na hřišti hrajeme fotbal.

Venku hodně rádi starujeme.

V létě sbíráme jahody.

## ZIMA



V zimě ...staríme sněhuláky.

Na horách lyžujeme.

Na horách sánkujeme.

Ve sněhu se houlujeme.

V zimě hrajeme hokej.



## Příloha 15 – pracovní list – jaro – David

### 1. Co se děje na jaře?

U správných vět nakresli ☺ u nesprávných ☹.

Ze stromů opadává listí. ☹

Venku sněží. ☹

Kvetou stromy. ☺

Slavíme Velikonoce. ☺

Pouštíme draka. ☹

Kvetou sněženky. ☹

Koulujeme se. ☹

Pracujeme na zahradě. ☺

### 2. Co se kolem tebe děje na jaře?

Vytvoř věty a použij v nich tato slova.

Počasí	POČASÍ JE TEPLÉ.
Květiny	MAJÍ K VĚTOU KYTIČKY.
Zahrádka	BABIČKA MAZAHRADKU.
Sluníčko	RAVNO SVITÍ SLUNÍČKO.
Procházka	OD POLEDNE SE JDEME.
Velikonoce	NA VELIKONOCE SE SVÍHA.

### 3. Která další roční období máme?

JARO	LETO	PODZIM	ZIMA
TATAREM.			
PROJIT DO OBCHODU.			



LÉTO



V létě plaveme.

OPALOVAT SE

HRÁT FOTBAL

STANOVAT

SBÍRAT JAHODY

ZIMA



V zimě ...

STAVĚT SNĚHULÁKA

LYŽOVAT

SANKOVAT

KOŇLOVAT SE

## Příloha 16 – pracovní list – jaro – Jáchym

1. Co se děje na jaře?

U správných vět nakresli ☺ u nesprávných ☹.

Ze stromů opadává listí. ☹

Venku sněží. ☹

Kvetou stromy. ☺

Slavíme Velikonoce. ☺

Pouštíme draka. ☹

Kvetou sněženky. ☺

Koulujeme se. ☹

Pracujeme na zahradě. ☺

2. Co se kolem tebe děje na jaře?

Vytvoř věty a použij v nich tato slova.

Počasí	JE SLUNEČNÉ POČASÍ
Květiny	RUŽOVÁ KVĚTINA
Zahrádka	MAMINKA PRACUJE NA ZAHRADE
Sluníčko	NA OBLOZE
Procházka	CHODÍ NA PROCHÁZKU
Velikonoce	MALUJE VÁJÍČKA

3. Která další roční období máme?

JARO	LÉTO	PONZIM	ZIMA
------	------	--------	------

## Příloha 17 – pracovní list – jaro – Adam

### 1. Co se děje na jaře?

U správných vět nakresli ☺ u nesprávných ☹.

Ze stromů opadává listí. ☹

Venku sněží. ☹

Kvetou stromy. ☺

Slavíme Velikonoce. ☺

Pouštíme draka. ☹

Kvetou sněženky. ☺

Koulujeme se. ☹

Pracujeme na zahradě. ☺

### 2. Co se kolem tebe děje na jaře?

Vytvoř věty a použij v nich tato slova.

Počasí

NA JAŘE OPĚŤAS PRŠÍ

Květiny

NA JAŘE KVETOU KVĚTINY.

Zahrádka

NA ZAHRADE SKLIZÍME ZELENINU

Sluníčko

SLUNÍČKO ZAPADÁ VEČER

Procházka

OT POLE DNE SE CHODÍM PROSIT

Velikonoce

NA VELIKONOCE PEČEME BERANKA

### 3. Která další roční období máme?

JARO	LÉTO	PODZIM	ZIMA
------	------	--------	------

LÉTO



V létě plaveme.

OPALOVAT SE

HRÁT FOTBAL

STANOVAT

SBÍRAT JAHODY

ZIMA



V zimě ... STAVĚT SNĚHU LÁKA

LYŽOVAT

SÁNKOVAT

KOULOVAT SE

HRÁT HOKEJ

## Příloha 18 – pracovní list – zvířata – Ondřej

1. Kam se schovala zvířata? Odpověz celou větou.



Králík je před chlívkem.

Kolouba je na střeše.

Kočka je na střeše.

Býk je za chlívkem.

Prase je před chlívkem.

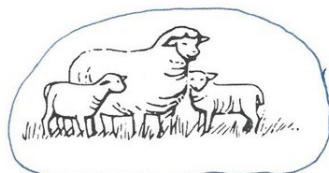
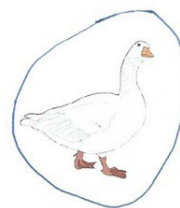
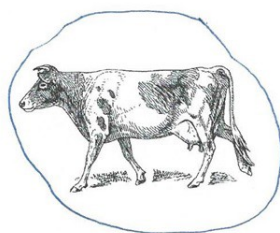
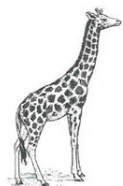
Pes je vedle chlívka.

Koza je před chlívkem.

Kachna je před chlívkem.

Kůň je ve chlívku.

2. Která zvířata patří mezi domácí?  
Zakroužkuj je.



3. Vypiš domácí zvířata a vyber, co nám dávají (vajíčka, peří, vlnu, mléko).  
Odpověz celou větou.

Hejvíci chováme pro vajíčka a maso.  
Krávu chováme pro mléko a maso.  
Kusu chováme pro peří a maso.  
Ovce chováme pro vlnu a maso.

4. Do prvního rámečku nalep obrázek zvířátka.

Do druhého rámečku nalep obrázek produktu, který nám zvíře dává.

Do třetího rámečku nalep obrázek výrobku, který se z produktu vyrábí.



5. Jak se jmenují mláďata zvířat?  
Odpověz celou větou.



Husa má housata.



.....*Hejce má hnízda*.....



.....*Kočka má koťata*.....



.....*Pes má štěňata*.....





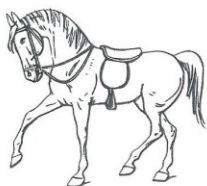
..... Kráva má seláčka



..... Kozá má Rezáčka



..... Prasá má seláčka...



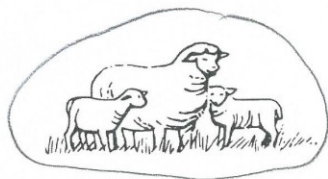
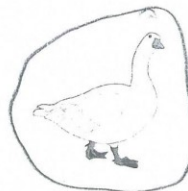
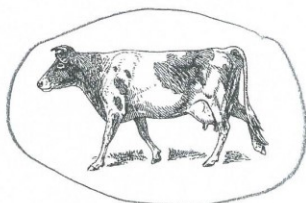
..... Kůň má hrůbočka



..... Ovce má jehňátko...

## Příloha 19 – pracovní list – zvířata – David

2. Která zvířata patří mezi domácí?  
Zakroužkuj je.



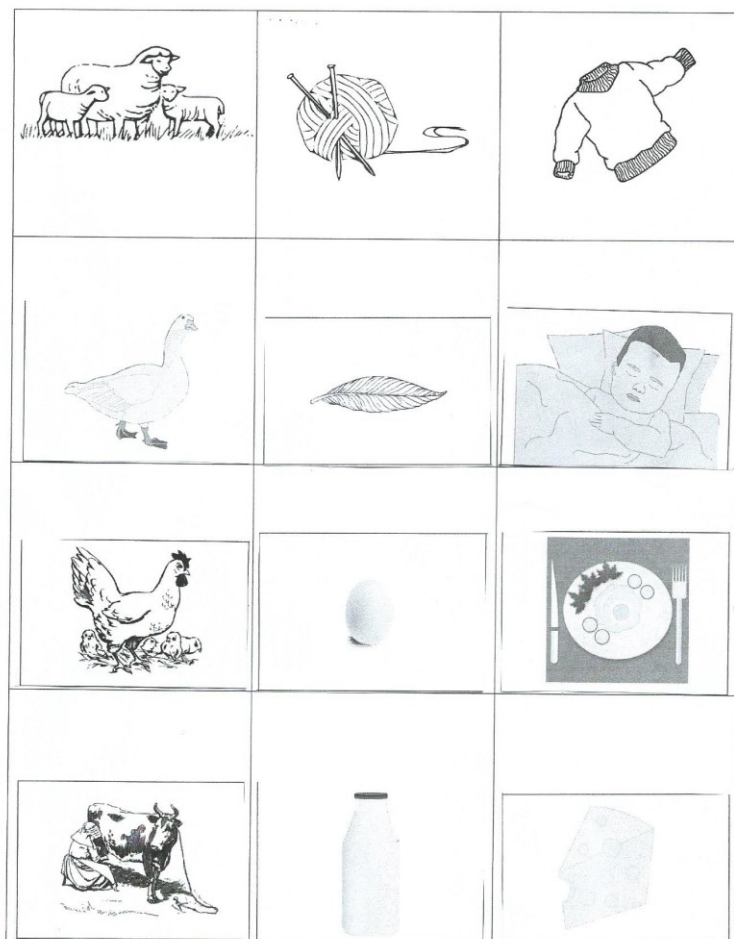
3. Vypiš domácí zvířata a vyber, co nám dávají (vajíčka, peří, vlnu, mléko).  
Odpověz celou větou.

SLEPICE NÁM DÁVA VAJÍČKO A MASO.  
KRAVA DÁVA MASO A MLÉKO.  
HUSA NÁM DÁVA MASO A PEŘÍ.  
OVEČKA NÁM DÁVA VLNU, MASO.

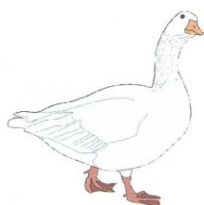
4. Do prvního rámečku nalep obrázek zvířátka.

Do druhého rámečku nalep obrázek produktu, který nám zvíře dává.

Do třetího rámečku nalep obrázek výrobku, který se z produktu vyrábí.



5. Jak se jmenují mláďata zvířat?  
Odpověz celou větou.



**Husa má housata.**



SLEPICE MAKUŠATA



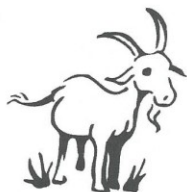
KOČKA MA KOŮATA



PEŠ MAŠTEKATA



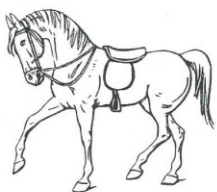
KRAVAMÁ TELATA



KOZAMÁKŮZLATA



PRASEMÁSELATA



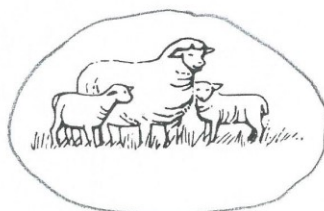
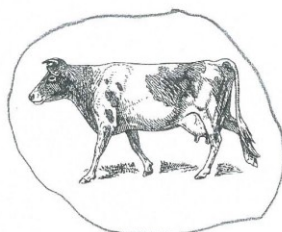
KUŇMAHRIBATA



OVSEMÁJEHŇATA

## Příloha 20 – pracovní list – zvířata – Jáchym

2. Která zvířata patří mezi domácí?  
Zakroužkuj je.



3. Vypiš domácí zvířata a vyber, co nám dávají (vejčka, peří, vlnu, mléko).  
Odpověz celou větou.

SLEPICE NAM DAVA VAJÍČKA

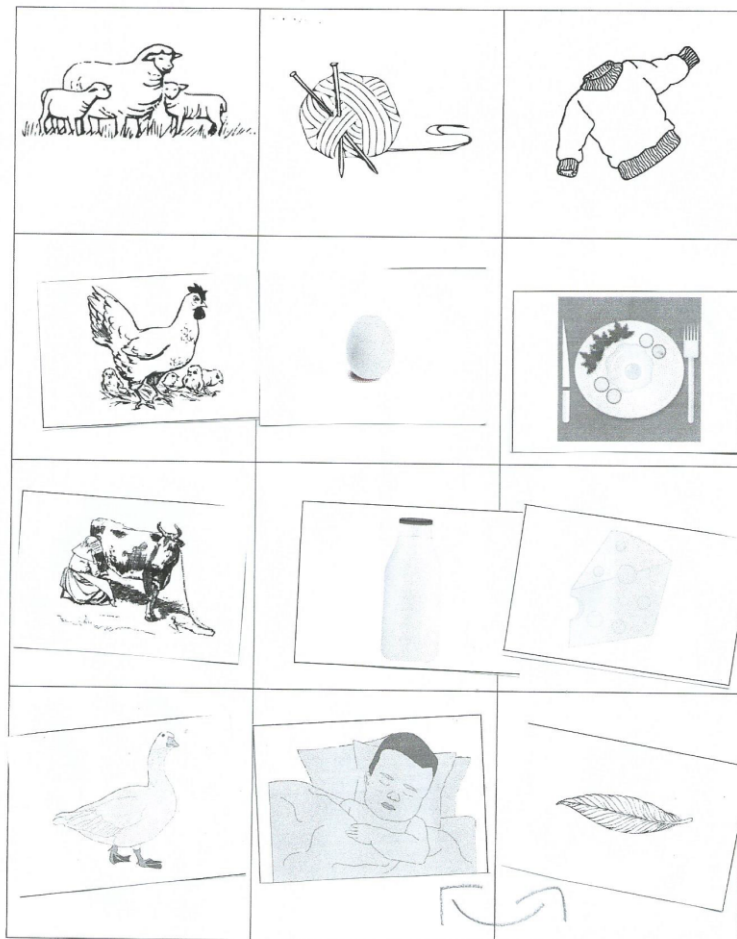
KRÁVA MASO, MLÉKO

OVEČKA MA NASOBĚ VLNU  
HUSA MASO

4. Do prvního rámečku nalep obrázek zvířátka.

Do druhého rámečku nalep obrázek produktu, který nám zvíře dává.

Do třetího rámečku nalep obrázek výrobku, který se z produktu vyrábí.



5. Jak se jmenují mláďata zvířat?  
Odpověz celou větou.



Husa má housata.



SLEPICE MÁ KUŘÁTKO



KOČKA MÁ KOŤÁTKO



PEŠ MÁ ŠEŇATA

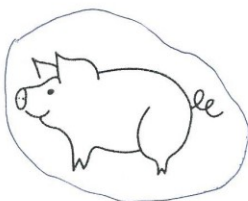




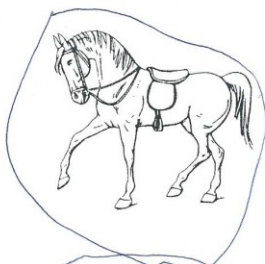
RRÁVA MÁ TELĚT  
A



KOZA MÁ KOZLE



PRASÁTKO MÁ SELATKO



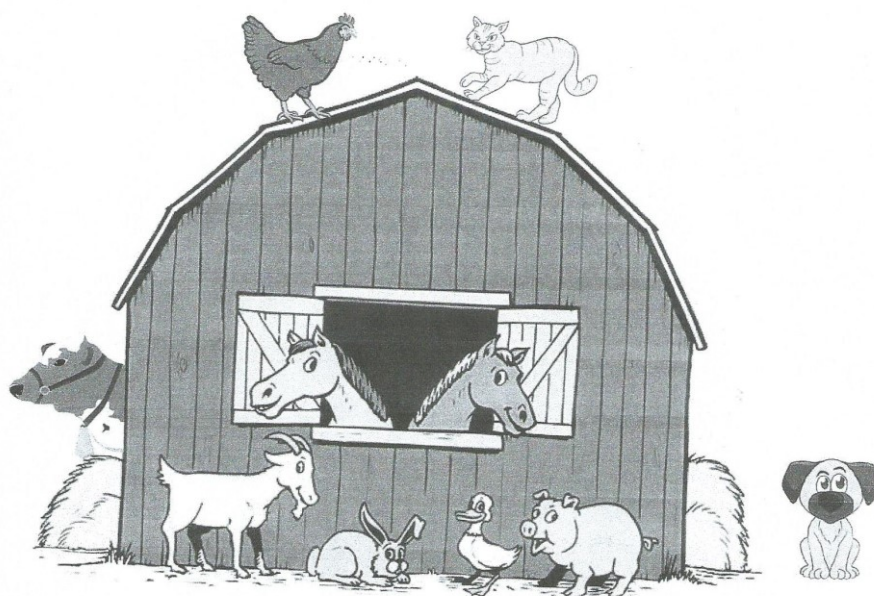
KŮŇ MÁ HŘIBATKO  
SELATKO



OVCE MÁ JEHŇATKO

## Příloha 21 – pracovní list – zvířata – Adam

1. Kam se schovala zvířata? Odpověz celou větou.



**Králík je před chlívkem.**

KRÁLÍK JE PŘED CHLÍVKEM

KOZA JE PŘED CHLÍVKEM

KRÁVA JE VEDLE CHLÍVKU

PRASE JE PŘED CHLÍVKEM

KACHNA JE PŘED CHLÍVKEM

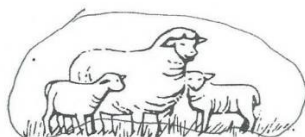
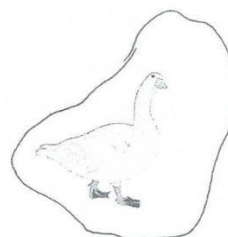
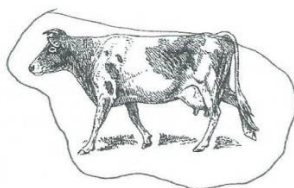
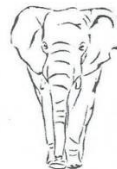
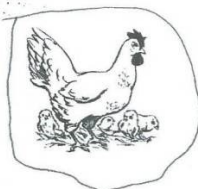
PES JE VEDLE CHLÍVKU

KOČKA JE NACHLÍVKU

SLEPICE JE NACHLÍVKU

KONĚ JSOU V CHLÍVKU

2. Která zvířata patří mezi domácí?  
Zakroužkuj je.



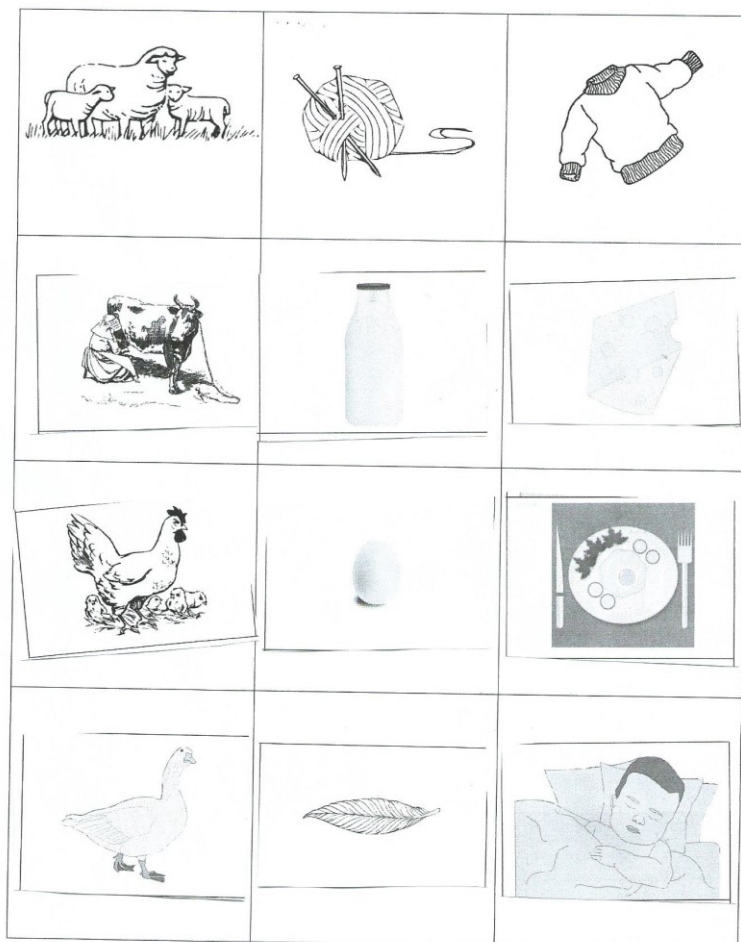
3. Vypiš domácí zvířata a vyber, co nám dávají (vejčka, peří, vlnu, mléko).  
Odpověz celou větou.

KRAVY<sup>1</sup> NADÁVÁ<sup>1</sup> MLÉKO  
 OVEČKY<sup>1</sup> NADÁVAJÍ VLNU  
 SLEPICE<sup>1</sup> NADÁVAJÍ VEJCE  
 HUSY<sup>1</sup> NADÁVAJÍ PEŘÍ

4. Do prvního rámečku nalep obrázek zvířátka.

Do druhého rámečku nalep obrázek produktu, který nám zvíře dává.

Do třetího rámečku nalep obrázek výrobku, který se z produktu vyrábí.



5. Jak se jmenují mláďata zvířat?  
Odpověz celou větou.



Husa má housata.



KUŘATA



KOČATA



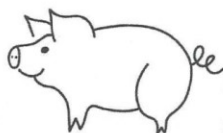
ŠTĚNATA



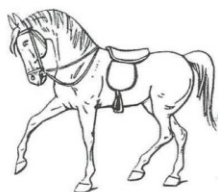
TELATA



KUZLATA



SELATA



HŘIBATA



JEHŇATA